



# PRÁTICAS DE REPLICAÇÃO DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAL

**Edineia dos Santos Calado 1**

edisantoscalado@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

II Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG 2022

**Resumo.** *Este artigo discute a escola no repasse da colonialidade por e entre professores e alunos, sob a perspectiva vygotskyana para destaque do aprendizado do indivíduo e da emergência de uma postura docente descolonial. O objetivo geral deste artigo foi discutir como a educação formal replica a colonialidade. Foi realizada uma revisão narrativa de literatura, com possibilidade de extemporâneas quando referenciais, organizadas e discutidas frente à perspectiva descolonial e da diversidade nas escolas. Foi observado que a escola replica e pode transformar valores e práticas, mas o repasse da colonialidade ocorre pelo enfoque narrativo eurocentrado em diferentes frentes, naturalizados pelos atores educacionais e/ou instrumentos. Este repasse reprime a diversidade e oprime o diferente no ambiente educacional. Como conclusão, a superação das práticas de colonialidade pela educação formal decorre da tomada de consciência docente e questionamento de sua práxis, bem como diálogo e aproximação ao meio educacional para assentar, desde os momentos iniciais da interação do sujeito com a educação, a aprendizagem descolonial educacional e de mundo, a partir de uma educação política, crítica e democrática.*

**Palavras Chave.** *Educação. Colonialidade. Práticas descoloniais.*

**Abstract.** *This article discusses the school in the transfer of coloniality by and between teachers and students, from the vygotskyano perspective to highlight the learning of the individual and the emergence of a decolonial teaching posture. The general objective of this article was to discuss how formal education replicates coloniality. A narrative literature review was carried out, with the possibility of extimed when references, organized and discussed in view of the decolonial perspective and the diverseness in schools. It was observed that the school replicates and can transform values and*



*practices, but the transfer of coloniality occurs by the narrative focus eurocentered on different fronts, naturalized by educational actors and/or instruments. This transfer suppresses the diverseness and oppresses the different in the educational environment. In conclusion, the overcoming of colonial practices by formal education results from the teaching awareness and questioning of its praxis, as well as dialogue and approach to the educational environment to settle, from the initial moments of the interaction of the subject with education, educational and world decolonial learning, from a political education, critical and democratic.*

**Keywords.** *Education. Coloniality. Decolonial practices.*

**Resumen.** *Este artículo discute la escuela en la transferencia de la colonialidad por y entre profesores y estudiantes, desde la perspectiva vygotskyana para resaltar el aprendizaje del individuo y el surgimiento de una postura de enseñanza descolonial. El objetivo general de este artículo fue discutir cómo la educación formal replica la colonialidad. Se realizó una revisión narrativa de la literatura, con la posibilidad de estimar cuando las referencias, organizadas y discutidas en vista de la perspectiva decolonial y la diversidad en las escuelas. Se observó que la escuela replica y puede transformar valores y prácticas, pero la transferencia de colonialidad ocurre a través del enfoque narrativo eurocéntrico en diferentes frentes, naturalizado por actores y/o instrumentos educativos. Esta transferencia suprime la diversidad y oprime lo diferente en el entorno educativo. En conclusión, la superación de las prácticas coloniales por la educación formal resulta de la conciencia docente y el cuestionamiento de su praxis, así como del diálogo y acercamiento al entorno educativo para establecer, desde los momentos iniciales de la interacción del sujeto con la educación, el aprendizaje educativo y decolonial mundial, desde una educación política, crítica y democracia.*

**Palabras clave:** *Educación. Colonialidad. Prácticas descoloniales.*

## 1. Informações Gerais

Paulo Freire (1996) entendia o ensino e a aprendizagem a partir de uma dinâmica de relações em que o assujeitamento do aprendiz não estava presente. O reconhecimento da beleza dos sonhos e da subjetividade presente no aprendizado sustentava também o sentimento de injustiça e de perplexidade que acompanhava a visão freireana sempre que se apresentavam as desigualdades da contemporaneidade. Dizia o autor que, a partir dessa condição de perceber o injusto, nascia o “[...] tom de raiva, legítima raiva, que envolve o



meu discurso [de Paulo Freire], quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (s.p.).

Na visão freireana, a educação emerge como prática libertadora, crítica, capaz de transformar o sujeito em profundidade. As vivências do sujeito eram o ponto de partida dessas transformações, que formavam a sua leitura de mundo, de vida, e que idealmente deveriam ser aplicadas nas conversões e práticas para que formassem, produzissem e interpretassem a palavra. Freire (1996) tinha ainda uma profunda intimidade com esse sentido de ensino, quando reforçava a necessidade de que partisse do sujeito para a didática e metodologia daquele que ensina.

Essa dimensão freireana, em uma reflexão comparativa, também se alinha com a perspectiva da psicogênese piagetiana, trabalhada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 32), quando afirmam que “[...] o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito, e não o conteúdo a ser abordado”. Logo, o fazer docente deve ser ancorada no sujeito. É necessário que faça sentido ao indivíduo para que fizesse sentido a sua aprendizagem, para que não fosse visto como uma adentração do meio à sua realidade, uma agressão, uma retração. Se parte do sujeito para o aprendido, a ele também pertence. Se parte do exterior distinto e distante ao sujeito para sua assimilação, arrancando espaços de pertencimento e identidade, pouco pode simbolizar.

Lev S. Vygotsky, por sua vez, destaca o contributo das interações e valores na concepção educacional infantil. Em sua perspectiva, que foi narrada por diferentes autores, a exemplo de Rabelo e Passos (2010), que observaram o sentido sócio-histórico da aprendizagem e as influências que conceitos e o meio podem repassar aos sujeitos, de uma maneira em que o teor dos repasses formativos e sua natureza influenciam no que é aprendido, em como é aprendido e na formação social do sujeito:

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. Ou seja, para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança



vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta (RABELLO; PASSOS, 2010, 5-6).

Nesse sentido, a visão que Vygotsky (1996) apresenta indica que o desenvolvimento psicológico e mental se sustenta pelas interações. Nesse sentido, é possível compreender que os sentidos e interações presentes no desenvolvimento, dentro e fora da escola, modelam a percepção de mundo do sujeito. Colonizar ou descolonizar o pensamento, em uma extensão dessa visão, implica em formar uma educação respectivamente fechada ou aberta ao diverso, ao reconhecimento das pertencas e à uma visão mais aberta de mundo e realidade.

Assim, sobretudo a partir de Vygotsky (1996), surgiu o questionamento: como um professor pode, desde estes contatos iniciais do sujeito, constituir uma visão junto a ele que seja descolonial, voltada ao reconhecimento das formas não imperialistas de ser, viver e atingir e voltada ao seu fortalecimento enquanto sujeito social?

A partir dessas reflexões, este artigo tem por objetivo geral discutir como a educação formal replica a colonialidade, para discutir os caminhos do professor transformador. O termo Trans-formador surge no sentido de que supera a ideia de que um professor formador de alunos é aquele que detém conhecimentos superiores que se sobrepõem à tábua branca à escrita do aluno, e o posiciona como um trans-formador de conhecimentos, um aproximador e um mediador de conhecimentos.

Nesse interesse, os objetivos acessórios da pesquisa foram apresentar a trajetória da docente-autora em uma perspectiva descolonial e voltada à diversidade, embasada na perspectiva de Bessa-Oliveira (2019), Freire (1996) e Grosfoguel (2007), avaliar o papel da postura descolonial na construção de práticas docentes e como o professor pode, nessas experiências iniciais de abertura ao mundo da leitura, assumir uma perspectiva transformacional.

## 2. Metodologia



Este artigo apresenta duas orientações metodológicas: a primeira delas, o relato de experiência (FORTUNATO, 2018), consolidado na narrativa da professora-autora, em suas vivências humanas e pedagógicas sob uma perspectiva descolonial e voltada à superação dessa forma dominante de reconhecimento e valorização de trajetórias, discursos e conhecimentos. Em um momento adicional, essa trajetória é somada aos recortes e discussões teóricas críticas, decorrentes da inclusão da perspectiva teórica na valorização dos sujeitos e da prática docente a partir da literatura. Nesse ínterim, na estrutura de um relato de experiência, as percepções sobre ensino, descolonialidade e diversidade são trazidas.

### **3. Do Interior de Um Estado Conservador à Universidade Pública em um Interesse Descolonial**

Autora deste artigo, sou mulher, com descendência negra, criada no interior do Mato Grosso do Sul e desde muito pequena identificada com a questão das minorias, embora naquele período não soubesse como nomear este interesse. Nasci em 09 de agosto de 1978, em Caarapó, interior do MS, e onde morávamos havia uma família negra com a qual me identifiquei desde o primeiro contato, mas também foi com eles que ouvir as primeiras falas que mostravam que a vida daquela família era diferente em muitos aspectos por sua cor. No final dos anos setenta, a pauta racial não estava em destaque, e ainda havia muita segmentação e estereótipos.

A experiência alegre e afetiva com essa família que morava próxima ao local onde vivia abriu as portas para que fosse possível, conforme crescia, me aproximar de outras minorias e a conhecer os detalhes das diferenças que formavam à sua existência. Naturalmente, não demorou a ingressar na política e isso ocorreu a partir do apoio paterno, que já era bastante ativo na região. Com meu pai fui a comícios, conheci políticos e as amizades e vínculos foram se fortalecendo.

Também se fortaleceu o sentimento e percepção das diferenças e da necessidade de que fossem mitigadas. Não sentia justiça ou paz ao ver que pessoas eram diferenciadas por questões que não se vinculavam a sua existência. Assim, enquanto cursava o ensino fundamental e depois o médio, comecei uma trajetória de ação social e aproximação com as pessoas em situação de risco, vulnerabilidade e demanda social em Caarapó. Aos 17



anos, concluí o Ensino Médio e me inscrevi para o curso de História, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que, por ser ainda um processo seletivo pautado em vestibular, não acreditava que poderia ser aprovada, por estudar em uma escola do interior. Mas fui aprovada. E isso foi profundamente simbólico e importante para mim. Mas, vivendo em Caarapó, havia ainda outra dificuldade: era preciso pagar transporte para estudar, para chegar até Dourados.

Neste ponto percebi na experiência a falta de políticas amplas de inserção educacional. Havia o transporte do ônibus, mas com pouco repertório, não sabia bem o que fazer – e não tinha o apoio dos meus pais para fazer faculdade, por questões religiosas. Este foi outro enfrentamento que permanece até o presente, a intolerância dada por não admitir que as mulheres pudessem seguir seus estudos. Foi uma ruptura, mas também foi uma necessidade: com isso, comecei a sentir a obrigação de conseguir fazer o curso que pretendia. Era o que precisava. Ao ser aprovada, meu pai trouxe em suas palavras um desafio: “ser aprovada é fácil, quero ver terminar o curso”. E esse desafio foi guardado comigo, compreendendo que era algo dito sem maldade, mas que tinha profundas raízes de um patriarcado que começava a entender naquele momento.

Em contínuo, fiz a matrícula, e recebi o apoio da amiga vizinha ao lado, que disse: você vem aqui em casa e me ajuda a limpar as varandas e passar a roupa, e então pago seu ônibus. Com isso, dei início a faculdade. Como tinha amigos políticos, graças à influência paterna, comentando isso com um prefeito do município, e o mesmo se sensibilizou pela história e ofereceu a bolsa do ônibus para que eu pudesse ter o curso superior, indo para Dourados. Fez mais: passados mais ou menos dez dias, me foi oferecido trabalho na creche do município, que foi meu primeiro contato com a educação infantil.

Ali atuei como recreadora, e assim, trabalhando e persistindo, segui até o último semestre da faculdade, quando engravidei. Com isso, muitas coisas entraram em questão: o pedido de muitos a que abortasse, incentivo de professores a que não abortasse e, com isso, a universidade me abraçou e meu filho nasceu, e hoje tem 18 anos.

Os conselhos daquela época me transformaram e foram preservados até o presente, dando forças para seguir. A gravidez fez com que minha família pedisse que saísse de casa, pois não seria um exemplo para minhas irmãs. Ainda, em Caarapó, houve uma retaliação muito grande por esse fato, e terminei sendo acolhida por estranhos. Fui



residir na casa da diretora da escola em que trabalhava, e o momento complexo vivido na gravidez me fez pensar, viver, ser e contatar a realidade das mulheres que são mães sem o apoio dos pais de seus filhos e das famílias.

Essa vivência fez com que meu trabalho educacional passasse também a ser desenvolvido sob a perspectiva da orientação, da discussão das pautas de sexualidade, estudos, expressão e exclusão. Aos poucos foi sendo criada uma intimidade e proximidade que cresceu com o aumento dos contatos e com a percepção de como eram importantes. Muitas meninas não tinham apoio em casa para organizar seus cadernos, não sabiam o que era uma troca de absorventes, o que era menstruação, como evitar uma gravidez, uso de drogas. Assim, aqueles momentos de diálogo esclareciam para a vida.

E no contato com crianças e adolescentes, sendo docente em escola pública, comecei a discutir sobre quem se sentia preto, e trazer o debate para trazer à tona e discutir os temas. As informações dos alunos sobre muitas pautas sociais eram restritas, e com isso, buscava conhecer cada vez mais para suprir os alunos desse conhecimento. Os conflitos, igualmente, surgiram – especialmente por respostas de resistência de muitas famílias e por ataques em que era dito que incentivava ao conhecimento do que “não era necessário”, ou não era “preciso” na escola, e isso ia da sexualidade até pautas religiosas. Essas resistências, compreensíveis e explicáveis por diferentes processos que formam a nossa sociedade e compreensão de ensino, foram outro incentivo para aprofundar meu trabalho de uma educação socialmente respaldada à discussão e questionamento do que ali estava estabelecido. Assim, levava algumas referências à escola para falarem sobre o preconceito, para discutir o que ele causava e todos estes fatores. Também descobri que quanto mais se busca discutir esse assunto, maior é a resistência.

Muitas vezes, algo que era conquistado em sala de aula ruía pela falta de incentivo da gestão em ter continuidade. Assim, também identifiquei que era preciso ter outras maneiras e caminhos para exercer esse esclarecimento e reflexão de forma científica, e assim chegar a mais pessoas, transformar vidas de uma forma mais efetiva e abrangente. Com essa percepção, entre minha história de vida e atuação há um grande sentido de experiência e desejo de aprender.

Há lacunas que precisam ser preenchidas por uma formação socialmente alimentada, que me capacite cientificamente a levar meu desejo a cabo em uma educação



transformadora. Por isso, foi feita a escolha pelo mestrado em educação. Porque acredito na educação brasileira e que, se ela voltar a esse olhar de superação e individualidade dos seus sujeitos de destino, ela pode ser muito maior do que já é hoje.

São vinte e dois anos de docência em História em escolas públicas, e essa experiência que se soma ao meu caminho mostra que é o momento de oferecer ciência de novos rumos e possibilidades, dando sentido a essa trajetória e seu aprendizado ao aproveitamento de mais pessoas, e a realização desse desejo. O desejo de cursar este mestrado vem da intensa vontade de transformar e auxiliar as minorias, sobretudo mulheres que sofreram e viveram trajetórias como a minha, e outras ainda mais graves.

Hoje, vivendo na capital do Mato Grosso do Sul, tenho comigo o repertório das experiências vividas quando lecionei em comunidade quilombola, em Aldeia Bonita, que também tem povos indígenas. Tudo isso reavivou em mim o desejo de prosseguir, pois contatar essas realidades representa um desafio constante de fazer o sonho de uma educação que transforma acontecer. Com adolescentes isso se torna ainda mais importante, pois nessa fase da vida conseguem ser extremamente receptivos a todo tipo de informação. Ainda, oferecem um sentido profundo aos fatos, e são abertos a um trabalho crítico, sendo por isso o campo de interesse de trabalho e pesquisa, do tema, que é uma síntese das possibilidades de trabalho que minha história de vida constituiu e da linha de pesquisa, pelo sentimento profundo da necessidade de que os professores tenham conhecimento e aprofundamento nestes conteúdos, nestas experiências e servirem a uma educação transformadora.

#### **4. Vivências e Teoria: Discussão**

Nesse relato, é possível perceber a presença das diferentes influências colonialistas, de gênero e de relações de poder sobre a trajetória feminina e constituição de uma docência crítica. Ainda, foi possível tecer um olhar sobre a prática docente, que ela não poderia ser a mesma a todos os alunos. Ensinar, formar de maneira cidadã, repassar conteúdos: tudo isso precisaria ser coerente ao universo e às necessidades de cada indivíduo. De cada forma de ser e de viver. Assim, enquanto muitos docentes são ensinados a seguir “[...] um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as



crianças [ou estudantes em geral], nem todas[os] avançam no mesmo ritmo”(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 256). Essas diferenças de ritmo decorrem de distintos fatores, mas envolvem também cultura, meio, colonialidade, pressões, tensões e o quanto este aluno está em um cenário que favorece ou dificulta o florescimento de um processo de aprendizagem e de ensino, sobretudo, críticos, assumidos de forma crítica ou não, consciente ou não, por sujeitos que muitas vezes são envolvidos nesses conceitos e fazeres.

Desta parte inicial da minha trajetória que foi relatada até o ingresso na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi possível perceber que o trabalho didático, de forma muito estruturada, em muito é orientado pela base descrita por Gilberto Luiz Alves (2005), em que a perspectiva eurocentrada termina sendo prevalente:

[...] sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando(s), de outro [...] realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento [...] e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (p. 10-11).

Esses espaços, formas e modos, contudo, em uma perspectiva tradicional, se apresentam frequentemente colonialmente estruturados. As dificuldades que muitos enfrentam para aprender em tempo e fora dele, e para permanecer nos estudos, decorrem dessa realidade em que formas dominantes de ser e de viver se sobrepõem às suas formas e verdades. O sentimento de exclusão é o resultado e a persistência de um modelo de ensinar e aprender que nem sempre cabe a todos, e o fracasso educacional é uma das consequências. Nesse sentido, o pensamento Freireano (1996) sugere o trabalho para uma ruptura a partir de uma ação em que a docência servisse como via de acolhida das dificuldades, diversidades e realidades, de forma responsiva pelos atos que circundam o ensino, valorizando os diferentes cenários e possibilidades. Ao perceber desde o início essa inclinação, a perspectiva sócio-histórica do sujeito pode ser traçada por outros caminhos.

O professor trans-formador é aquele docente que percebe esse movimento de necessidade e orienta a sua prática em uma postura responsiva a ele, suficiente para fazer frente ao seu avanço e constituir uma realidade distinta, que rompe com as epistemologias



universalistas e traz novas, diferentes, não assimiladas de forma massiva, que constituem novas formas de ser e fazer a docência. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019) descreve as pedagogias da diversalidade como essas respostas, na forma de práticas que se estruturam a partir do reconhecimento de “[...] corpos descoloniais das exterioridades do ser, saber, sentir e fazer epistêmicos”(p. 61). Este professor não é melhor ou pior que outro, que replica as práticas coloniais: é um professor consciente dessa replicação e que age frente a ela.

Ao formar por essa via, apodera-se das possibilidades de Vygotsky (1996), de formar um contexto cultural a ser assimilado, e esse contexto se mostra diverso, aberto, receptivo e interacional. Isto porque incorpora na formação do indivíduo as pedagogias da diversalidade, que são voltadas especialmente aos “esfarrapados” descritos por Freire (1996), pois falam dos que são marginalizados da visão dominante, e sentem-se acolhidos por essas pedagogias em suas formas de sentir, fazer, saber e agir descolonialmente, rompendo os sistemas coloniais e reagindo às tensões presentes. No trabalho deste docente, as pautas que falam dessas distâncias importam, por serem a sua base de diferenciação. O professor que atua nessa perspectiva se orienta a reaprender (desaprendendo o conhecido e restituindo o seu conhecimento) e se reconhece “[...] diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, caso do brasileiro que aprende assim até hoje” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Ainda, nos locais em que a atividade docente se mostra acrítica, o professor não age trans-formacionalmente no conjunto escolar e não altera a cosmologia presente de “[...] saberes escolares, [...] valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais de gênero, de classe e de idade”, como trazido por Nilma Lino Gomes (2003, p. 170). Todavia, muitas vezes o docente age desta forma na consciência de fazer a educação da melhor via, ou por aquela que conhece ou recebeu, dada a condição subjetiva destas práticas que nem sempre pode ser percebida. O professor descolonial percebe essas implicações e, pelas pedagogias da diversalidade, resgata os sujeitos presentes ao seu pertencimento pedagógico.

As dificuldades da trajetória narrada, até este ponto, em grande parte se sustentaram na colonialidade do ensino nos grandes centros, da exclusão do que diverge das regras, das dificuldades e segregações sociais e econômicas naturalizadas na inércia de sua continuidade. Todas essas questões, graves e pontuais, fomentam o reconhecimento



das pressões coloniais que geram fracasso e descontinuidade educacional, contudo, são frequentemente alegadas como uma mera “[...] construção intelectual, como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes”, como detalhadamente pontuou Petronilha Beatriz Silva (2007, p. 493).

Isso reforça o olhar de sustentação de que, muito embora sejam datadas as práticas didáticas de *Comenius*, e reconhecendo o seu valor inicial ao ensino e aprendizagem, mas também as transformações necessárias ao presente, elas permanecem estruturalmente arraigadas à escola contemporâneas e às práticas escolares como um todo, dificultando a inserção do distinto, criando barreiras para que o diverso seja de fato reconhecido em sua pluralidade e valor. Isso foi descrito por Gilberto Luiz Alves (2008, p. 105) quando afirma que:

Opondo-se às demandas contemporâneas, o fato é que a forma de organização do trabalho didático fundamentada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho, se cristalizou e ainda submete o dia a dia da escola.

Ensinar e agir de maneira trans-formacional e descolonial na educação depende, em grande parte das vezes, da tomada de consciência crítica do professor para a mobilização de suas práticas didáticas e metodológicas, frente à realidade e demanda de seus alunos e/ou da experiência vivencial trazida por esse docente, que motiva o desejo de superação do que experimentou em sua trajetória educacional. É essa orientação e/ou experiência que permite que ele constitua uma prática suficientemente crítica para identificar o sujeito como ponto de partida, e superar o “[...] grande vazio do processo educativo [...] que é mascarado por expressões ainda vazias de conteúdo, como ‘ajudar’, ‘facilitar’, ‘criar o ambiente’”, como destacado por Lígia Regina Klein (2012, p. 33).

A formação docente e a tomada de consciência a respeito do sentido do fazer docente transformacional é uma postura fundamental, uma vez que é a partir da “[...] educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e transformados) por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170). Essa formação recepciona um sentido trans-formador, não apenas tradicional e conteudista, de forma crítica e evidenciada quanto aos possíveis aspectos do racismo



epistêmico, com domínio o “[...] pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) [...] como a única e legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à ‘universidade’ e à ‘verdade’”, como expresso por Ramón Grosfoguel (2007, p. 32).

Esse racismo educacional, acadêmico e formativo é diretamente refletido na prática, quer de forma consciente ou não, e muitas vezes implicado no fazer docente sem que tenha existido outra possibilidade formativa, sendo o meio de ação que o professor conhece. Nesse sentido, Walter Mignolo (2008, p. 290) reforça a ação descolonial como fundamental, pois visa destituir, por uma revolta epistemológica, “[...] todas as outras formas [...] que não são descoloniais, [pois] significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades”.

Diferentes máscaras podem apresentar a face desse mesmo racismo epistemológico, algumas delas associadas à globalização e massificação formativa. Uma das principais foi descrita por Michel Jean Marie Thiollent e Maria Madalena Colette (Thiollent e Colette, 2014, p. 208), quando relataram que, na globalização e no momento contemporâneo geral, “a diversidade cultural tende a ser reduzida pela padronização e pela mercantilização da cultura e da educação. As culturas locais e regionais acabam sendo marginalizadas”. Como resultado, esse processo suprime as identidades não padronizadas e, educacionalmente, isso é grave, pois retira o pertencimento didático e metodológico, processos que são acentuadas por uma formação massiva e mercantilizada que, pelo curto tempo e currículos disponíveis, retira do professor a oportunidade de discutir os amplos processos críticos de seu fazer docente. Assim, ensinar de forma descolonial depende, fundamentalmente, de uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais, currículos formativos, tempos, espaços e naturezas de oferta, a fim de que haja tempo, consistência e coesão para uma constituição de um docente como de um trans-formador para a cidadania, para formar em um sentido vygotskyano (sócio-histórico) voltado à diversidade.

## 5. Considerações Finais

Dessa forma, a partir da literatura e da síntese do relato de experiência, este artigo evidencia que o professor ensina e que interage junto a alunos em desenvolvimento, e que



uma atuação desejável seria é aquela que permite que se assenhem de suas condições, identidades e posturas críticas necessárias enquanto ensina é um sujeito necessário, possível e demandado ao presente educacional. A replicação das práticas coloniais se dá na forma do ensino, nas narrativas adotadas, mas também nas atitudes que circundam o meio de ensino e as formas de vida, em que o diferente, o divergente, o diverso, terminam excluídos do pertencimento. É necessário analisar as narrativas de livros, de eventos, de práticas e de diferentes fazeres da prática educacional que arraigam e performam um discurso uniforme, e a precocidade desses questionamentos pode servir para formar um sujeito de olhar descolonizador e diversalizado. É fundamental, mas nascido em grande parte das experiências vivenciais de negligências coloniais e críticas. É um sujeito necessário, mas pouco capacitado e investido em sua constituição acadêmica nas formações de base, pois destoa do mercantilismo formativo e investe no questionamento de uma docência, sendo libertadora. Esse sujeito percebe a necessidade de revisões didáticas e metodológicas para que o ensino atinja o sujeito e o envolva, contemplando que aprender é para si. Essa formação, contudo, não parte da rapidez mercantilista, e sim da longa trajetória de reaprendizagem necessária à formação de um sujeito crítico.

## 6. Referências

ALVES, G. L. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo?. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 31, p.102-112, set. 2008.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Pedagogias da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, v. 1, n. 21, p. 61-85, jan./jun. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa Educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.



GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, abr./jun. 2007.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. 6. Ed., São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da UFMS, 2012.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 287-324, jan./jun. 2008.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38699285/desenvolvimento\\_humano-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666623124&Signature=HQO3F2paNsvb9Or6dnN1m8jPCPrz72oxSRzprypocuSn3mQ9i7mnrEvh8cl8dBFo7zpp5LJ8TqU-T9QihI-Ga65Mg2VyVlwumAYfh~y6-KqGES1hTLcqYbnYjJVwu7kGeek6Cs2HiQhs2g4vhHolkWP1RyFjrZU82uuJxrbLgiZhPbXebiGMKRta9ynAZnuR2kKI6OJTL0s-YKmwDUb2c~5A8kBZmbvBzSbbrqbtVhOtZa~Egmx8910JVStJ4VTVXmpgj1b-DYPoPAh8P0i2puInhoHDeGvfb92qpRv18YzIPyl3oK0grIfjc9We48Gr5fCsbPvUYxo0wK8vBnYA\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38699285/desenvolvimento_humano-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1666623124&Signature=HQO3F2paNsvb9Or6dnN1m8jPCPrz72oxSRzprypocuSn3mQ9i7mnrEvh8cl8dBFo7zpp5LJ8TqU-T9QihI-Ga65Mg2VyVlwumAYfh~y6-KqGES1hTLcqYbnYjJVwu7kGeek6Cs2HiQhs2g4vhHolkWP1RyFjrZU82uuJxrbLgiZhPbXebiGMKRta9ynAZnuR2kKI6OJTL0s-YKmwDUb2c~5A8kBZmbvBzSbbrqbtVhOtZa~Egmx8910JVStJ4VTVXmpgj1b-DYPoPAh8P0i2puInhoHDeGvfb92qpRv18YzIPyl3oK0grIfjc9We48Gr5fCsbPvUYxo0wK8vBnYA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 10 out. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2013.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

THIOLLENT, M. J.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.