

organizadoras

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles
Mônica Maria dos Santos

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

vozes brasileiras

Realização



PROCEV
Pró-reitoria de Cultura,
Extensão e Vivência



PROPLAN
Pró-reitoria de Planejamento



PROAD
Pró-reitoria de Administração



pimenta
reitoria

organizadoras

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

Mônica Maria dos Santos

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

vozes brasileiras

Realização



PROCEV
Pró-reitoria de Cultura,
Extensão e Vivência



PROPLAN
Pró-reitoria de Planejamento



PROAD
Pró-reitoria de Administração



pimenta

2025
São Paulo

VENDA PROIBIDA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

I61

Interculturalidade e Decolonialidade: vozes brasileiras /
Organização Fabiane Aparecida Santos Clemente
Salles, Mônica Maria dos Santos. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-332-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5

1. Interculturalidade. 2. Decolonialidade. 3. Educação.
4. Competências Interculturais. I. Salles, Fabiane Aparecida
Santos Clemente (Org.). II. Santos, Mônica Maria dos (Org.).
III. Título.

CDD: 370.117

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

II. Multiculturalismo

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naíara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	agartha.trend, hammadalikh - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Field Gothic, Magno Serif
Revisão	Luíza Simões de Oliveira
Organizadoras	Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles Mônica Maria dos Santos

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Doramy de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil



Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimento(s) 10

Apresentação da obra..... 11

CAPÍTULO 1

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

Interculturalidade e decolonialidade:
um relato de experiência em extensão universitária 17

CAPÍTULO 2

Mônica Maria dos Santos

Interculturalidade e decolonialidade na literatura:
vozes de romancistas negras brasileiras 36

CAPÍTULO 3

Edmara da Costa Castro Dallabrida

Identidade racial e o papel da escola:
uma experiência em um projeto na Educação Básica 49

CAPÍTULO 4

Andréia da S. Quintanilha Sousa

Letícia Cardoso Lourenço

Emanuelle Lourenço do Nascimento

**A decolonialidade, a interculturalidade
e a interseccionalidade na pesquisa de políticas
educacionais de inclusão social de grupos
historicamente marginalizados.....62**

CAPÍTULO 5

Ivone Pereira Feitosa de Abreu

Didática intercultural na formação docente:
uma experiência discente75

CAPÍTULO 6
Odorico Ferreira Cardoso Neto
**Paulo Freire, a pedagogia libertadora
e sua dimensão decolonial 93**

CAPÍTULO 7
Tawane Roberta Rosa Pinto
**O ambiente escolar intercultural:
um caminho possível?109**

CAPÍTULO 8
Richéle Timm dos Passos da Silva
Egeslaine de Nez
**Da internacionalização à interculturalidade:
horizontes teóricos práticos na educação superior118**

CAPÍTULO 9
Marília de Sousa Machado
Rosiléia Oliveira de Almeida
Ayane de Souza Paiva
**A suposta neutralidade científica
e a normatização de corpos:
a construção de opressões
e suas influências na formação e professoras/es.....131**

CAPÍTULO 10
Luís Antonio Bitante Fernandes
Decolonialidade e vozes transfeministas145

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles
Mônica Maria dos Santos
Considerações finais.....158

Sobre as organizadoras..... 167

Sobre os autores e as autoras.....168

Índice remissivo..... 173

AGRADECIMENTO(S)

Agradecemos o apoio financeiro e institucional fornecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV), pela Pró-Reitoria de Administração (PROAD) e pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN).

Realização



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA OBRA

O desenvolvimento de competências interculturais na educação superior é uma realidade essencial. Este livro deriva-se de um projeto de extensão da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Araguaia, que teve como objetivo fomentar discussões e apresentar/ conhecer as práticas e metodologias para o desenvolvimento de competências interculturais decoloniais na educação brasileira. Pretendeu-se aproximar alunos de graduação e professores da educação básica à temática, bem como discutir metodologias e práticas que contribuam com a formação dos atuais e futuros profissionais da educação. A partir desse projeto e das discussões fomentadas durante os encontros virtuais que aconteceram nos anos de 2024 e 2025, desenvolvemos esse e-book com o intuito de trazer as vozes das experiências dos participantes do curso, bem como um pouco das discussões apresentadas.

O papel dos participantes se pautou em trazer suas vozes para o cotidiano do ambiente escolar e demais ambientes com apresentação de conceitos e teorias sobre interculturalidade e decolonialidade na educação, principalmente mostrando aos participantes que muitas práticas realizadas nas escolas têm o intuito de fomentar discussões sobre as temáticas, mas muitas vezes não são tratadas como tal. Diante disso, apresentar os conceitos e teorias, principalmente da perspectiva crítica, permitiu que os participantes vinculassem muitas ações que são praticadas no ambiente escolar como proposições empíricas das teorias debatidas.

O debate sobre interculturalidade e decolonialidade incitados aqui permearam obras e autores que defendem a perspectiva da interculturalidade crítica. A decolonialidade, enquanto um projeto, leva em conta a ideia que se origina na desumanização e as batalhas dos povos que foram historicamente marginalizados. Catherine Walsh foi uma das autoras referência, bem como Vera Maria Candau. Tendo como referência essas autoras, entende-se que a interculturalidade está profundamente associada a um projeto que abrange dimensões sociais, culturais, educacionais, políticas,

éticas e epistemológicas, voltado para a decolonização e para a mudança. Trata-se de um conceito que ganha significado por meio dos movimentos sociais, desafiando a colonialidade do poder, do saber e do ser. Além disso, essa ideia também implica em novas maneiras de refletir e se posicionar em relação à diferença colonial, visando um mundo mais equitativo.

Assim, outros conceitos que embasam a discussão também foram palco desse enredo, como colonialidade e seus diversos modos, como a colonialidade do saber, do ser, da natureza e do poder. Tendo como referência a proposta do sociólogo peruano Aníbal Quijano (final da década de 1980), considera-se a colonialidade como a persistência de uma estrutura de relação colonial entre conhecimentos, estilos de vida, Estados-Nação e comunidades humanas, mesmo após o término do colonialismo.

Como proposta interdisciplinar na qual que os temas em destaque se fundamentaram, várias áreas foram trabalhadas nos encontros trazendo suas perspectivas quanto à interculturalidade e decolonialidade. Foi possível, portanto, trazer conceitos e correntes teóricas que acreditamos sustentar os princípios e objetivos desse curso ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso.

Este livro está dividido em capítulos. No primeiro capítulo, a coordenadora do projeto, Professora Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles, apresenta o enredo do curso de extensão ofertado, bem como seu olhar para o desenvolvimento deste. Também se apresenta nesse capítulo a proposta da metodologia adotada, textos e a trilha do curso, dividido em oito encontros. Entende-se que a partir de uma leitura dessa obra, e especificamente desse capítulo, outros docentes possam se apropriar das ideias aqui implementadas e trabalhadas nos diversos contextos.

Uma das organizadoras dessa obra, a Professora Mônica Maria dos Santos, também colaboradora do projeto de extensão e docente da Universidade Federal do Mato Grosso, apresenta o seu olhar sobre a interculturalidade e a decolonialidade na literatura a partir das vozes das mulheres negras no Brasil. Esse capítulo resgata reflexões sobre a produção, publicação e circulação de romances escritos por mulheres negras no Brasil, possibilitando discutir pontos relevantes das marcas da colonialidade

SUMÁRIO

na Literatura Brasileira, assim como o crescente movimento decolonial construído a partir do fortalecimento da Literatura Afro-brasileira.

O capítulo três apresenta uma discussão sobre Identidade racial e o papel da escola, um relato de experiência da participante do curso e professora da Educação básica Edmara da Costa Castro Dallabrida. A autora apresenta os resultados de uma fase de um projeto aplicado em uma escola pública com alunos do 6º ano, bem como o caminho percorrido e resultados alcançados. Como participante do curso e professora da Educação Básica no Estado do Mato Grosso, trouxe sua voz a partir de sua experiência no ambiente escolar.

O capítulo intitulado “A decolonialidade, a interculturalidade e a interseccionalidade na pesquisa de políticas educacionais de inclusão social de grupos historicamente marginalizados” traz reflexões acerca da necessidade de questionar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico propondo novas abordagens que articulem interseccionalidade, interculturalidade e decolonialidade nas análises das políticas públicas de educação, especialmente voltadas à inclusão social de grupos historicamente marginalizados na educação superior (graduação e pós-graduação). A incorporação de novas epistemologias visa a construção de práticas transformadoras que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e saberes a fim de enfrentar as injustiças históricas e estruturais que caracterizam as sociedades contemporâneas.

O quinto capítulo trata do relato, a partir de uma disciplina de Didática cursada por ela em 2024, da experiência de uma discente do curso de Letras de uma universidade pública federal. A experiência relata que é possível um trabalho em uma disciplina de didática na perspectiva intercultural com uma dinâmica em que o discente é o protagonista da construção do conhecimento.

No sexto capítulo, um Professor da Universidade Federal do Mato Grosso, Odorico Ferreira Cardoso Neto, apresenta uma discussão teórica sobre a interlocução entre Paulo Freire e a decolonialidade. O objetivo do capítulo é, por meio de revisão bibliográfica, analisar a pedagogia libertadora de Paulo Freire e sua dimensão decolonial. Do ponto de vista metodológico, o apoio teórico vem de Walter Mignolo, Aníbal Quijano, José Carlos

SUMÁRIO

Libâneo e Moacir Gadotti, entre outros. A tese que norteia as discussões assinala a importância da reflexão crítica, da ação transformadora e do diálogo, em que se evidenciam os principais pilares da pedagogia freireana. A insistência histórica é continuar apontando que a pedagogia libertadora de Freire busca reconhecer e valorizar a sabedoria local e as experiências de sujeitos históricos muitas vezes invisibilizados pelo processo colonial. No encontro do curso do mês de novembro, o professor participou com uma apresentação e discussão sobre as temáticas. Assinala a importância da reflexão crítica, da ação transformadora e do diálogo, em que se evidenciam os principais pilares da pedagogia freireana. Em virtude disso, tem-se que a dimensão decolonial no pensamento de Freire tem como premissa que o processo educativo não deve ser um ato de imposição, mas sim de libertação.

No sétimo capítulo, a participante do curso Tawane Roberta Rosa Pinto apresenta uma discussão sobre sua participação em ações e projetos de uma escola no interior do Estado de Minas Gerais, com discussões sobre a interculturalidade e decolonialidade trabalhadas nas aulas, principalmente abordando aspectos da multiculturalidade latente no município em que atua.

No oitavo capítulo, as autoras Egeslaine de Nez, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com a Professora Richéle Timm dos Passos da Silva, da Universidade Federal de Pelotas, apresentam uma discussão sobre os caminhos trilhados do processo de internacionalização à interculturalidade a partir de perspectivas teórico-práticos na educação superior destacando aspectos sobre políticas educacionais, documentos e normativas bem como modelos formativos para uma educação intercultural.

No capítulo nono, "A suposta neutralidade científica e a normatização de corpos: a construção de opressões e suas influências na formação de professoras/es", de autoria de Marília de Sousa Machado, Rosiléia Oliveira de Almeida e Ayane de Souza Paiva, são apresentadas reflexões e apontamentos para pensar o ensino de gênero e a formação inicial de professoras/es. As autoras apontam vieses nos discursos das Ciências Biológicas que normatizam determinados corpos e apagam as suas subjetividades, pautados na ideia da neutralidade científica. São apresentados excertos de livros utilizados na formação inicial de professoras/es em ciências biológicas e saúde, analisados e discutidos a partir da crítica feminista a ciência.

SUMÁRIO

No décimo capítulo, o professor Luis Antônio Bitante Fernandes apresenta uma discussão sobre Decolonialidade e Vozes Transfeminista. O capítulo se propõe dialogar com o transfeminismo, como movimento político e intelectual, tem se mostrado cada vez mais relevante na luta por justiça social e equidade de gênero. Ao interseccionar questões de gênero, raça, classe e sexualidade, o transfeminismo oferece uma perspectiva crítica sobre as estruturas de poder que marginalizam e oprimem as pessoas trans. Neste capítulo, exploraremos a relação entre o transfeminismo e a decolonialidade destacando como ambas as perspectivas se complementam na desconstrução de sistemas opressivos e na construção de um futuro mais justo e equânime.

Em considerações finais, as professoras Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles e Mônica Maria dos Santos sintetizam um pouco do conteúdo trabalhado nos encontros, apresentando uma discussão do eixo epistemológico que norteou este curso, ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso. É importante destacar que não se esgota aqui a discussão sobre a temática, mas é o início de uma trajetória decolonial para muitos participantes.

A metodologia adotada se configura como relato de experiência dos participantes a partir de uma pesquisa qualitativa. Cada um dos participantes, docentes e público inscritos, puderam trazer um pouco de seu olhar para as temáticas abordadas, embasadas em discussões teóricas e empíricas. Houve uma preocupação em orientar todos os autores no sentido de que pudessem fazer o seu relato com uma linguagem que fosse próxima ao cotidiano de cada um.

O curso contou com a participação de 32 inscritos, sendo público interno da Universidade (Discente de Graduação) – 14 inscritos; 03 de Instituições Governamentais Federais; 03 de Organizações Privadas; 07 de docentes de Escolas Públicas; 03 participantes de Instituições Governamentais Municipais; 01 da comunidade em geral e 01 de Instituições Governamentais Estaduais. Aliado a isso, os professores ministrantes dos encontros puderam também apresentar seus olhares sobre as temáticas, trazendo um pouco de suas experiências e projetos de pesquisa que vem realizando nas universidades em que atuam.

SUMÁRIO

Buscamos diálogos de interculturalidade e decolonialidade em diversos espaços, principalmente na educação e na prática pedagógica docente, promovendo debates teóricos e metodológicos que contribuíssem para a construção de um repensar sobre a atuação individual de cada participante e seu papel na reconfiguração desses espaços ocupados. Destacamos as atividades realizadas, as vivências pessoais, seja a partir das suas experiências enquanto docentes no ambiente escolar em várias partes do Brasil, seja em projetos em que atuam e pesquisas que vem sendo desenvolvidas no ambiente acadêmico.

SUMÁRIO

1

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
EM EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.1

INTRODUÇÃO

Essa obra retrata um pouco das trajetórias realizadas em um curso de Extensão ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), tendo como coordenadora a Professora Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles. O projeto foi protocolado para participação em Edital PROCEV/UFMT¹ para concorrer a uma bolsa de extensão universitária, porém não foi aprovado. Seguiu, então, para aprovação em Edital PROCEV/UFMT nº17/ext/2024 de fluxo contínuo de ações de extensão 2024-2028 com os seguintes objetivos: a) Analisar as diferentes interpretações em relação às temáticas interculturalidade e decolonialidade na escola e em múltiplos espaços da sociedade; b) Debater a capacidade de operar mudanças no sentido de democratizar a educação e a escola; c) Pensar a reestruturação da educação, promovendo discussões sobre interculturalidade e decolonialidade na educação; d) Promover e conhecer as práticas socioeducativas, espontâneas ou programadas, presentes nas dinâmicas na escola e sociedade civil organizada; e) Introduzir leitura/interpretação fenomenológica das práticas socioculturais, com recursos teóricos abstraídos sobre interculturalidade e decolonialidade.

A partir disso, o curso não teve aprovação de bolsista em extensão, mas teve o projeto aprovado como fluxo contínuo com início previsto para abril de 2024. Devido à greve das universidades federais, bem como período de férias docente, o início foi protelado para agosto/2024. Os temas principais que nortearam a construção do projeto foram Interculturalidade e Decolonialidade na Educação.

Interculturalidade e Decolonialidade são temáticas que estão diretamente ligadas à atuação de qualquer profissional na sociedade brasileira que visa buscar um ambiente cada vez mais justo e com menos problemas

1

Ver edital em: <https://www.ufmt.br/unidade/extensao-procev>.

críticos, como por exemplo o racismo estrutural². Entende-se, portanto, como pilar da universidade, a aproximação junto à comunidade onde atua, bem como o fomento de discussões que visam buscar melhorias no âmbito educacional em todas as esferas.

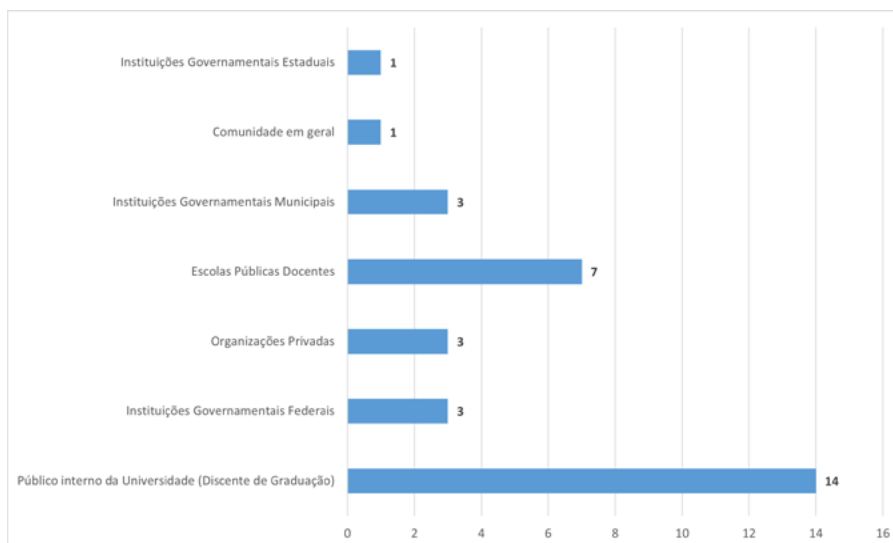
Este capítulo apresenta, portanto, um relato de experiência como coordenadora de um projeto de extensão intitulado “Interculturalidade e Decolonialidade na educação”, ofertado em 2024 como forma de curso *on line* (100% virtual) e gratuito a qualquer participante interessado, bem como a estrutura de funcionamento do curso e como o processo foi conduzido. Espera-se que este relato possa incitar outros educadores a trilharem um caminho que venha construir um debate mais sólido sobre a temática na educação brasileira.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O processo de inscrição teve a duração de 10 dias³. Houveram 32 inscrições, sendo uma inscrição duplicada, sendo, portanto, um total de 31 participantes inscritos, distribuídos conforme público descrito na Figura 1, a seguir:

- 2 O conceito aqui considerado é de Silvio Almeida, que esclarece que o racismo está profundamente enraizado na estrutura social, resultando do funcionamento habitual da sociedade. Segundo Almeida, essa prática não se configura como uma exceção, mas sim como um sistema com uma estrutura definida e diversos elementos (Almeida, 2019).
- 3 Um ponto observado pela coordenadora durante o curso é que a dilatação do prazo de inscrição e uma melhor divulgação do projeto poderiam alcançar um maior número de pessoas. Os prazos foram estabelecidos para cumprimento do cronograma do projeto aprovado.

Figura 1 – Participantes do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Do total de participantes, 100% autorizou o contato via *WhatsApp* e e-mail no ato da inscrição. Efetivamente oito pessoas participaram dos encontros com a presença mínima de 70% para emissão dos certificados.

TRILHAS DO CURSO

Interculturalidade e Decolonialidade são temáticas essenciais no desenvolvimento de toda comunidade escolar e acadêmica da educação brasileira. A decolonialidade vem como um assunto necessário e ainda não incorporado às competências, sendo uma oportunidade de contribuir científica, teórica e praticamente no que se refere ao contexto brasileiro.

O cenário do projeto tem como rosto o fortalecimento e desenvolvimento de ações que indiquem que outro mundo é possível por meio de, entre outras possibilidades, práticas dos educadores envolvidos no espaço escolar, fomentando ações de desenvolvimento de competências interculturais

embutindo a decolonialidade como eixo central da discussão. É importante salientar que este projeto, juntamente com o projeto de pesquisa atual da coordenadora, somam o caráter de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, especialmente com impacto na formação do estudante e na geração de novos conhecimentos, além de promover a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, proporcionando a troca de conhecimento, a participação e o contato com as questões sociais e gerar impacto social.

O desenvolvimento do projeto se deu por meio de leituras e análises, além da construção posterior de textos acadêmicos que possibilitaram analisar e fomentar discussões sobre interculturalidade e decolonialidade na escola, a importância dos movimentos sociais e o processo de democratização da educação. Os temas foram desenvolvidos por meio da oferta de um projeto de extensão que se entrelaça em experiências e conceitos de pensadores e suas reflexões acerca de educação, escola, interculturalidade e decolonialidade na América Latina e Brasil. A abordagem liga conhecimentos específicos e teóricos difundidos por práticas vivenciadas.

Sua metodologia foi estruturada a partir da perspectiva da escola como interlocutor imprescindível, executor e definidor de ações no espaço escolar sobre interculturalidade e decolonialidade, fazendo ao mesmo tempo o contraponto com os movimentos sociais e outros espaços, o Estado e outros envolvidos no processo. Nesse sentido, a abordagem levou em conta o contexto histórico-político e as diferentes tendências e implicações na educação, o papel político do Estado na elaboração dessas políticas, o contexto econômico político, social e cultural do Brasil contemporâneo, a organização dos sistemas de ensino, a política educacional na legislação para os níveis de Educação Básica e Superior, impasses e perspectivas das políticas e sua implicação no contexto educacional.

O referencial investigativo se baseou em discussões contemporâneas sobre o tema, que pressupõem a realidade como dinâmica e enfatizam sua historicidade, seu movimento permanente e contraditório, expressando o jogo de forças, lutas e disputas políticas, com vistas à construção de um olhar crítico como contraponto ao discurso único. Tal percurso põe em andamento compreender o quadro de oposições, interfaces e complementações captadas nas dimensões de natureza política, econômica e social,

SUMÁRIO

que permeiam as relações de poder. Essas dimensões ajudaram a captar os conflitos inerentes ao processo de construção com viés sobre a interculturalidade e decolonialidade no âmbito da educação.

A revisão crítica das reflexões acadêmicas, tomada como ponto de partida, auxiliará na compreensão da natureza explicativa dos conceitos que vêm sendo utilizados e ajudar a construir novas ferramentas teórico-analíticas capazes de possibilitar uma leitura mais rigorosa dessa relação.

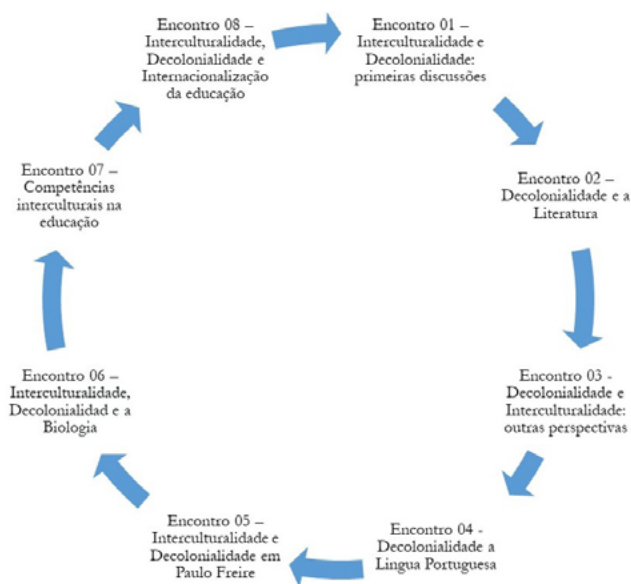
Tanto na pesquisa bibliográfica como nos debates empíricos, a preocupação se centrou na identificação da ambiguidade, do contraditório, das articulações e das correlações de força que se processam na sociedade, nas instituições, nos organismos internacionais que ditam as políticas públicas e as efetivas ações no *lócus* da educação.

A proposta inicial do projeto estava pautada por um balizamento teórico e prático nos eixos propostos para a discussão cuja proposta de conteúdo foi realizada uma vez por mês, com encontros distribuídos na modalidade remota. O conteúdo programático apresentou o seguinte percurso a ser desvelado:

1. Encontro 1: Educação e Políticas Públicas no Brasil;
2. Encontro 2: Interculturalidade na educação;
3. Encontro 3: Decolonialidade na educação;
4. Encontro 4: Competências e competências interculturais na educação;
5. Encontro 5: Práticas de interculturalidade / Didática intercultural na educação;
6. Encontro 6: Práticas de interculturalidade / Didática intercultural na educação;
7. Encontro 7: A pesquisa científica e seu papel sobre interculturalidade e decolonialidade na educação;
8. Encontro 8: Práticas e didática de competências interculturais decoloniais.

Houve uma reprogramação dos conteúdos depois do primeiro encontro. Foi realizado o levantamento das expectativas dos participantes, o que direcionou uma nova programação dividida em oito encontros, conforme será apresentado individualmente na figura a seguir:

Figura 2 – Trilhas do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A reformulação do curso também incorporou a metodologia de participação de docentes de diversas universidades para diálogos sobre a temática. Além de enriquecer o debate, apresentou também outras experiências e perspectivas sobre interculturalidade e decolonialidade na educação brasileira. A partir disso, os encontros serão apresentados individualmente com o resumo dos principais assuntos discutidos⁴.

4

É importante destacar que se trata de um resumo dos conteúdos e da condução do encontro. Dada a dimensão das participações e abrangência dos debates, não foi possível incluir todo o conteúdo do dia.

O PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro do curso aconteceu no mês de agosto de 2024, conduzido pela Professora Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles⁵. Houve envio do link de uma sala aberta via *Google Meet* para os participantes e o encontro iniciou-se às 19hs. Houve apresentação das professoras Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles e Mônica Maria dos Santos, bem como da aluna Karine, que é a graduanda do Curso de Direito e participante voluntária do projeto de extensão.

Houve o envio de um questionário de sondagem inicial, que contou com respostas de onze participantes. As quatro perguntas do questionário de sondagem foram:

1. Você conhece o conceito de interculturalidade? Se sim, descreva sucintamente.
2. E o conceito de decolonialidade? Se sim, descreva sucintamente.
3. Quais são suas expectativas em relação ao curso?
4. Você acredita que o aprendizado nesse curso será aplicável ao seu dia a dia?

As perguntas foram elaboradas com o objetivo de conhecer melhor o público participante e desenvolver uma programação de encontros que fosse coerente com suas expectativas. 91% dos respondentes apresentaram um conceito de interculturalidade, e apenas um participante disse que não conhecia o conceito. A descrição passou por várias respostas, mas todas elas englobavam, de alguma forma, a interação, compreensão e respeito entre diferentes culturas.

Quanto ao conceito de decolonialidade, 82% responderam que conhecem o conceito de decolonialidade e o apresentaram como alguma forma na busca desconstruir e superar as estruturas e legados do colonialismo ainda presentes na sociedade, principalmente a Brasileira.

Quanto à terceira questão, sobre as expectativas, todas apresentaram uma oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a temática além de oportunizar o desenvolvimento profissional sobre assuntos considerados importantes, tais como: “Talvez um aprofundamento nas questões interculturais, pois mesmo estudando ainda tem coisas que são deixadas para trás” (Participante 3, 2024), ou ainda “Vejo que o curso irá abrir oportunidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional devido se tratar de assuntos atuais e significativos” (Participante 9, 2024).

Quanto à última questão, apenas um participante respondeu “Não Sei”. Todos os outros dez respondentes acreditam que o aprendizado nesse curso será aplicável ao seu dia a dia.

Foi realizada a apresentação da programação dos encontros até o final do curso, com datas programadas e informações gerais sobre lista de presença em cada encontro, emissão de certificado de conclusão do curso, formas de comunicação da equipe do projeto com os participantes e vice-versa, criação de um e-mail específico do curso e página em rede social, e a proposta final de publicação.

A partir daí, iniciou-se as discussões conceituais sobre interculturalidade e decolonialidade. Foi feita explanação sobre conceitos de cultura, com participação dos inscritos que se manifestaram via *chat* sobre o assunto. Sugeriu-se a leitura do texto do autor Roberto da Matta (1981), intitulado “Você tem cultura?” e também apresentado para discussão. Após, houve a discussão sobre o daltonismo cultural com discussões a partir do texto “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas” de Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1996).

Sobre o conteúdo apresentado, foram feitas explanações sobre os principais conceitos de interculturalidade e decolonialidade a partir de autores como Catherine Walsh, Vera Maria F. Candau, Maldonado-Torres, Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, entre outros. É importante destacar que em todos os encontros os textos e livros foram disponibilizados aos cursistas, com indicação de obras e leituras que orientem o seu processo de formação.

SUMÁRIO

O SEGUNDO ENCONTRO

O segundo encontro foi realizado em setembro de 2024, conduzido pela Professora Mônica Maria dos Santos, sobre o tema “Decolonialidade e o ensino de literatura”. Com uma explanação sobre as romancistas negras brasileiras, os romances das vozes primeiras, romances das vozes que ecoam e os romances das vozes que recolhem, a professora também apresenta um resumo da obra de Chimamanda Ngozi Adichie, intitulada “O perigo de uma história única” (2019).

Adichie é apresentada como alguém que se posiciona como uma contadora de histórias e partilha, a partir de histórias pessoais, reflexões sobre o que ela denomina “O perigo de uma história única”, trazendo pontos importantes como: “quando lemos/acessamos apenas um tipo de história tendemos a reproduzi-lo sem outras possibilidades de perspectivas”; “nossa condição vulnerável e impressionável face a algumas histórias, principalmente quando somos crianças”; tudo muda quando acessamos literaturas que nos representam e a diversidade literária nos salva da condição de possuidores de uma história única. Traz também um alerta importante: “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 14).

A professora trabalhou as questões de colonialidade, trazendo perspectivas de Aníbal Quijano, Maria Lugones, Lélia Gonzales, entre outros autores que discutem a colonialidade.

Para Maria Lugones (2020), Quijano compreende, pois, que o poder se estrutura em relações de dominação, exploração e conflito entre poderes que disputam o controle do sexo, do trabalho, da autoridade coletiva e da subjetividade/intersubjetividade, assim como seus recursos e produtos. O poder capitalista eurocêntrico e global estaria, assim, organizado sobre os eixos da colonialidade do poder e da modernidade, os quais ordenam as disputas pelo controle de todas as áreas da vida. Todas e quaisquer formas de controle da subjetividade, do sexo, da autoridade e do trabalho estão em conexão com a colonialidade. Citou também algumas políticas educacionais

que têm impacto na produção de uma literatura diversa, como a Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008 e a Lei 12.711/2012.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano “que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas?” (Todorov, 2009, p. 92-93).

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1988/2011; 1989, p. 113).

Foi de extrema importância essa discussão, pois trouxe proposições que instigaram os participantes do curso a se posicionarem e apresentarem um pouco da realidade deles.

O TERCEIRO ENCONTRO

No terceiro encontro, realizado em outubro/2024, optou-se por trabalhar com dois textos específicos para a construção de um mapa teórico/conceitual mais próximo da linguagem e conhecimento dos participantes. Foram escolhidos um texto da Prof. Vera Maria Candau e um texto da Prof. Catherine Walsh.

O primeiro texto, “Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes” (Candau, 2020), discute a crise social e política que afeta o campo educacional, particularmente no Brasil, e defende uma educação intercultural crítica e decolonial. A autora, Vera Maria Candau, explora temas como: interseccionalidade, que combina opressões de gênero, raça e classe, destacando como essas categorias sociais se cruzam e se reforçam mutuamente; empoderamento, visto como um processo de transformação que questiona e altera as relações de poder; branquitude, abordando como a posição social dos brancos é privilegiada em termos

materiais e simbólicos, o que influencia a hierarquia racial; ecologia de saberes, que propõe a valorização e diálogo entre diferentes formas de conhecimento, além da ciência ocidental, para promover justiça cognitiva e social.

O texto sublinha a importância de descolonizar a educação, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares e promover um currículo que valorize os saberes insurgentes de grupos historicamente marginalizados (Candau, 2020). O objetivo principal trabalhado nesse texto foi destacar o confronto entre posições conservadoras e um movimento de mobilização social e acadêmica, que reconhece a inferiorização de grupos socioculturais subalternizados. O texto é orientado por uma perspectiva decolonial, entrelaçada com a educação intercultural crítica.

O segundo texto, da professora Catherine Walsh, “Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial” (Walsh, 2019), apresenta a relação entre interculturalidade e colonialidade do poder, propondo um pensamento alternativo baseado na diferença colonial. Walsh divide sua reflexão em três partes principais: 1) construção da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas: a autora destaca o papel dos movimentos indígenas, especialmente no Equador, que defendem a interculturalidade como uma ferramenta política e ideológica para transformar as estruturas coloniais de poder e resistir à hegemonia ocidental; 2) interculturalidade, multiculturalismo e diferença colonial, distinguindo interculturalidade de multiculturalismo, afirmando que a primeira é um conceito que questiona as relações de poder coloniais, enquanto o multiculturalismo muitas vezes perpetua essas relações, oferecendo apenas um reconhecimento superficial da diversidade; e 3) descolonização e transformações sociopolíticas, argumentando que a interculturalidade vai além da simples inclusão, ela exige a transformação das estruturas sociopolíticas e o reconhecimento da diferença colonial. A interculturalidade é uma ferramenta de descolonização necessária para construir uma sociedade diferente e mais justa.

Essa perspectiva enfatiza a importância da interculturalidade como um processo político que visa à transformação estrutural e à criação de novas formas de organização social, baseadas no respeito às diferenças epistêmicas e culturais

SUMÁRIO

Após apresentação e discussão dos textos, abriu-se um espaço para que os participantes pudessem trazer suas experiências a partir das teorias apresentadas. Também se apresentou um pouco da estrutura da obra a ser publicada em 2025, com alguns títulos já informados e construções já iniciadas. Foi então realizada uma apresentação sobre a estrutura do livro a ser publicado, um convite a todos que participem e orientações sobre como formatá-lo.

O QUARTO ENCONTRO

O quarto encontro, também realizado em outubro de 2024 (mês que foram realizados dois encontros para cumprimento de calendário) foi conduzido pela Professora Mônica Maria dos Santos, da área de Literatura da Universidade Federal do Mato Grosso. Foram feitas algumas provocações no encontro com o intuito de trazer reflexões e participação dos inscritos, e a apresentação foi iniciada com uma provocação. O primeiro slide trazia:

Ela começou a conversar comigo em português e eu respondia em iorubá, não me lembro exatamente o quê, mas acho que devo ter entendido. Não era difícil entender o português, eu apenas ainda não conseguia falar. Enquanto comia, com gosto e fome, ela me olhava com pena e carinho, e quando devolvi o copo vazio, falou em iorubá que eu tinha que aprender logo o português, pois o sinhô José Carlos não permitia que se falassem línguas de pretos em suas terras, e que qualquer coisa de que eu precisasse era para falar com ela, que se chamava Esméria. [...] (Gonçalves, 2019, p. 53).

Foram realizadas discussões sobre o tema. A outra provocação permeou: Quantas e quais são as línguas oficiais faladas no Brasil? Foram trabalhadas as questões da língua e sua importância dentro do debate de Interculturalidade e Decolonialidade, além de serem apresentadas teorias e discussões sobre a língua como identidade e todas as questões de interculturalidade e decolonialidade nesse contexto.

A apresentação do “Pretuguês”, além de aguçar a curiosidade dos participantes, incitou em participação com falas e textos no *chat* sobre o debate que estava se ocorrendo. A professora também apresentou um

pouco da exposição que está acontecendo em São Paulo, no Museu de Língua Portuguesa, intitulada “Línguas africanas que fazem o Brasil”⁶.

Foram apresentados conceitos como epistemicídio como um termo que se refere à desvalorização ou supressão de sistemas de conhecimento, principalmente os de grupos minoritários ou marginalizados. Apresentou-se o conceito do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1995) que explica o processo de invisibilização de contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo saber ocidental.

Nessa etapa, também foi solicitada uma avaliação parcial do curso com a intenção de entender se as expectativas dos cursistas estavam sendo atendidas, coletar sugestões de melhorias e seus depoimentos sobre andamento do mesmo.

As questões foram elaboradas com opções de múltipla escolha, com uma escala Likert de 05 itens (Ótimo; Muito Bom; Bom; Ruim; Péssimo), a saber:

1. Sobre o conceito de interculturalidade, como você avalia as discussões nos encontros?
2. Sobre o conceito de decolonialidade, como você avalia as discussões nos encontros?
3. Sobre o material compartilhado até o momento, como você avalia?
4. Sobre a atuação das apresentadoras / professores ministrantes do curso, como você avalia?
5. Você acredita que o aprendizado adquirido até o momento será útil ao seu dia a dia?

Os resultados foram satisfatórios em todas as questões, com os respondentes avaliando como “Ótimo” em todas as perguntas. Seus depoimentos enfatizaram questões metodológicas do curso, como por exemplo, “Gosto de abordagens teóricas que ajudam a pensar a prática. Essa linha de pensamento pode ser mantida na formação, contempla as minhas

expectativas” (Respondente 1, 2024), assim como a condução dos encontros: “Os encontros foram muito bons! E conduzidos de uma forma leve” (Respondente 5, 2024).

A partir do quinto encontro houve presença de professores convidados que trabalham e discutem as temáticas, inclusive de outras universidades e Estados.

O QUINTO ENCONTRO

O quinto encontro realizado em novembro de 2024, conduzido pelo Professor Odorico Cardoso Ferreira Neto, que apresentou uma discussão sobre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e sua dimensão decolonial, trazendo para o debate autores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Libâneo, Gadotti, entre outros.

A apresentação contou com discussões sobre invisibilidade, sobre as discussões de Walter Mignolo sobre colonialidade global e geopolítica do conhecimento. Apresentou e discutiu um pouco dos autores da América Latina e em particular a perspectiva de Paulo Freire. Apresentou um pouco do papel de cada sujeito como transformador dos espaços e da sociedade, do papel da política, da ciência e de cada cidadão nesse contexto, e um vídeo resumo sobre Decolonialidade, seguido de uma abertura para discussão e perguntas com participação de todos.

O capítulo dessa obra, intitulado “Paulo Freire, a pedagogia libertadora e sua dimensão decolonial” retrata um pouco do conteúdo abordado nas discussões desse encontro.

O SEXTO ENCONTRO

O sexto encontro, realizado em dezembro de 2024, conduzido pela Professora Ayane de Souza Paiva, professora da Universidade Federal do Mato Grosso Campus Araguaia, com as professoras convidadas Marília de Sousa Machado e Shirlyjaine da Silva Francisco Ribeiro, que apresentaram uma discussão sobre raça e gênero a partir da biologia e construção de outros.

Iniciaram a apresentação com uma provocação, indagando o que a biologia tem a ver com raça, racismo e processo de discriminação racial. Esse encontro foi aberto ao público não inscrito no curso e teve a participação de diversas pessoas de várias regiões.

O capítulo quatro dessa obra apresenta um pouco da discussão teórica apresentada pelas professoras no encontro.

O SÉTIMO ENCONTRO

O sétimo encontro, realizado em fevereiro de 2024, conduzido pela Professora Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles, abordou apresentações dos capítulos dos autores desse livro para críticas e sugestões de melhoria e as discussões sobre competências interculturais na educação e principais eixos teóricos sobre a temática.

Foi apresentada a obra teórica construída pela coordenadora do projeto, esta muito bem recebida pelos participantes. A obra, em processo de avaliação por editoras universitárias, apresenta o título: "COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: conceitos, modelos e instrumentos para pesquisas na América Latina", e foi construída a partir do projeto de pesquisa aprovado pela UFMT, sob o número 376/2022, intitulado COMPETÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO: NUANCES DA LITERATURA BRASILEIRA, com vigência até 30/06/2026. Aliado ao projeto de pesquisa, em busca de unir ensino, pesquisa e extensão, a obra também buscou abordar as discussões do projeto de extensão denominado "Competências Interculturais decoloniais na educação: práticas e metodologias", sob o protocolo 180220241028371222, que tem como cerne esse curso.

Também se apresentou o rascunho da segunda obra, este livro, com leitura da apresentação geral da obra e abertura para que os autores falassem um pouco do seu capítulo construído. Na ordem desse sumário, os autores participantes do curso explicaram resumidamente o seu capítulo, colocando as facilidades e dificuldades encontradas na sua construção.

SUMÁRIO

O ÚLTIMO ENCONTRO

O último encontro, também realizado em fevereiro de 2025, conduzido pelas Professoras Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles e Mônica Maria dos Santos, apresentou um fechamento dos principais temas discutidos nos encontros e uma apresentação geral sobre essa obra. Também houve participação das professoras Egeslaine de Nez e Richelle Timm, que abordaram a internacionalização, a interculturalidade e decolonialidade na Educação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Este livro aborda as trilhas percorridas e experiências dos participantes de um curso de extensão da Universidade Federal do Mato Grosso. O projeto sobre Interculturalidade e Decolonialidade na Educação permitiu a construção de um debate que trouxesse não somente as questões conceituais e teóricas sobre os temas, mas as experiências vivenciadas por cada um dos participantes autores.

Com um debate conceitual e teórico de início, a participação de professores convidados e de outras universidades, bem como a possibilidade de uma publicação (esta), foi possível enriquecer os construtos e também explicitar as caminhadas dos professores e participantes de outras áreas de atuação. Especificamente, quanto às questões educacionais, o professor tem a autonomia e as competências para ser pesquisador de suas próprias práticas, para produzir respostas concretas às questões que se refletem por seu alunado (Córdula; Nascimento; Abílio, 2016).

A possibilidade da publicação dessa obra, apoiada pela universidade, trouxe empolgação para muitos participantes, vendo uma oportunidade de publicar algo pela primeira vez.

Os pontos a melhorar no curso abordaram principalmente a necessidade de realizar a gravação dos encontros para que os participantes pudessem visualizar posteriormente. Isso infelizmente não foi possível por

falta de recursos financeiros para pagar essa modalidade dentro da plataforma escolhida. Os pontos fortes permearam a diversificação dos conteúdos e dos apresentadores, experiências de todos os participantes que puderam participar ativamente dos encontros, bem como a diversificação da literatura adotada.

A metodologia adotada pelos participantes para construção dos capítulos permeou principalmente a pesquisa qualitativa por meio de relato de experiência. Nos próximos capítulos, portanto, os leitores poderão acompanhar a trajetória e debates dos participantes e professores colaboradores, permitindo, inclusive reflexões sobre possibilidade um repensar do fazer didático de outros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei 11645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jul. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, 2020.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988/2011, p. 171-193.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. **A interculturalidade e a educação escolar**: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. 1996.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de ciências em uma escola pública. *In*: ABÍLIO, F. J. P.; NOVAES, J.; GOMES, P.; RÉGO, R. (Orgs.). **Ensino de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde**: dialogicidade e perspectivas transdisciplinares. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2016, p. 14-40.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

LUGONES, María. **Revisiting gender**: A decolonial approach. 2020.

MATTA, Roberto da. **Você tem cultura?** 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

SUMÁRIO

2

Mônica Maria dos Santos

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA LITERATURA:

VOZES DE ROMANCISTAS
NEGRAS BRASILEIRAS⁷

7

Este artigo compõe a tese "Cartografias dos romances escritos por mulheres negras no Brasil", sendo um recorte e simultaneamente, uma ampliação de parte dos resultados desta pesquisa.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.2

De acordo com Mignolo (2017, p. 02), “[...] A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada [...]”. Os colonialismos históricos citados pelo autor compreendem o processo de colonização do chamado Mundo Novo, empreendido maciçamente pelo Continente Europeu a partir do século XVI.

As ações coloniais iniciadas com a chegada e domínio dos europeus a outros continentes são marcadas por atos de exploração econômica e dominação cultural. Entre seus desdobramentos mais cruéis podemos destacar a construção da ideologia de raças que divide os povos em “civilizados”, conceito sempre atribuído às nações europeias, e em povos “não civilizados”, conceito atribuído às nações “conquistadas” pelas nações europeias.

A ideologia de raças é expandida com o processo de desenvolvimento da Revolução Industrial e com o avanço do Capitalismo, de forma que passam a tratar vidas humanas como mercadoria, o que intensifica a escravização e o tráfico de pessoas, em especial de povos africanos.

A diáspora vivida por esses povos sequestrados e escravizados reverbera práticas de poder ainda muito vivas na atualidade. Uma das estratégias do processo de colonização que marca profundamente as nações colonizadas pelos europeus é a imposição do uso de seus idiomas nos territórios colonizados. Essa imposição distancia as pessoas colonizadas e/ou escravizadas do seu pertencimento aos grupos de origem e enfraquece suas memórias culturais.

O uso forçado da língua dos colonizadores impacta ainda hoje produções culturais como a Literatura, uma vez que a ideologia de civilizados dominando não civilizados provoca situações que vão desde o atraso de acesso dos povos considerados não civilizados a uma educação formal no idioma do colonizador ao reconhecimento das suas manifestações culturais. Essa forma de colonização, que limita o acesso dos povos colonizados à educação e à produção e reconhecimento de suas produções culturais, é classificada pelos Estudos Culturais de colonialidade do saber, que constitui uma das vertentes da colonialidade do poder, conceituada pelo pesquisador Aníbal Quijano. Maria Lugones, em aprofundamento a colonialidade proposta por Quijano analisa que,

SUMÁRIO

SUMÁRIO

[...] a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental [...] Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens (Lugones, 2014, p. 936).

Dentre os desdobramentos da colonialidade do poder pensados por Quijano, é possível ainda destacar os processos de colonialidade do ser e do gênero problematizada por Lugones (2014). Para a autora, não se pode pensar as diversas formas de colonialidade de maneira isolada, é preciso pensá-las de forma interseccionalizada. A autora argumenta que:

[...] a colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas. Elas são crucialmente inseparáveis. Uma maneira de expressar isso é que a colonialidade do saber, por exemplo, é gendrada e que sem entender seu caráter gendrado não se entende a colonialidade do saber (Lugones, 2014, p. 940).

Em reação às práticas colonizatórias que se desdobram na atualidade como colonialidade, encontramos um movimento de resistência, desde o século XVI, denominado de Decolonialidade, que consiste em ações empreendidas desde sempre pelos povos colonizados de se contrapor aos processos de colonização.

Pensar a colonialidade de gênero como desdobramento da colonialidade do poder é buscar entender como o processo de colonização impacta de forma muito mais profunda a vida de mulheres negras e indígenas que vivem nas nações colonizadas. Indo além, é também, de acordo com Lugones,

[...] compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racializantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado [...] Assim, a colonialidade do gênero é só um ingrediente ativo na história de quem resiste (Lugones, 2014, p. 941).

Seguindo este entendimento de Lugones (2014), propomos como prática decolonial o presente relato que se concentra em refletir como os

aspectos da colonialidade de gênero afetam a produção literária de mulheres negras no Brasil, especificamente a produção do gênero romance.

Assim, o relato desenvolvido constitui-se de uma seleção dos muitos dados e reflexões reunidos a partir da escrita da minha tese de doutoramento, intitulada *Cartografias dos romances escritos por mulheres negras no Brasil*, defendida em 12 de julho de 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGEL/UFMT.

A ideia de escrita da tese com foco na escrita de romances por mulheres negras no Brasil parte de uma proposta de pensar o movimento de resistência empreendido pela escrita dessas mulheres como uma potente ação decolonial que se concretiza a partir da reunião desses romances em um único documento acadêmico, o que possibilita a divulgação, dentro da crítica literária de autoras e textos escondidos na complexa trama de interdição do discurso da margem.

Cartografar os romances de mulheres negras brasileiras pode ser entendido como ação decolonial porque olha para o que se esconde atrás das ausências dessas mulheres no cenário da Literatura brasileira, como problematiza Dalcastagnè (2008).

REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DE CARTOGRAFAR ROMANCES ESCRITOS POR MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Narrar e fabular as formas de existência é uma prática comum aos grupos humanos, sendo percebida de forma sistemática em todos os agrupamentos humanos que manifestam suas histórias. As diversas formas dessas manifestações contemplam oralituras e literaturas, fazendo da atividade de narrar um ato humano, necessário ao desenvolvimento das subjetividades e, conseqüentemente, uma ação que atribui a quem dela faz uso civilidade e humanidade, dois aspectos desconsiderados no processo

de colonização que, na leitura de Lugones não se encaixava no projeto de colonização, no qual,

A transformação civilizatória justificava a colonização da memória e, conseqüentemente, das noções de si das pessoas, da relação intersubjetiva, da sua relação com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica [...] a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais [...] (Lugones, 2014, p. 938).

A colonização da memória citada por Lugones tem início na imposição do uso da língua do colonizador e na proibição do uso das línguas africanas faladas pelas pessoas sequestradas que aqui chegaram como escravizadas, bem como na proibição das línguas originárias dos povos indígenas que aqui se encontravam no momento da colonização.

O controle do uso da língua é ampliado com o passar do tempo, e o que se inicia com a imposição do idioma no cotidiano das relações sociais atinge a esfera de registro da história e da produção de subjetividades, esta última manifestada pelo engessamento da produção literária canônica e do silenciamento da produção literária de grupos minoritários.

A exaltação de uma literatura canônica, que compreende a representação de uma subjetividade oriunda de um grupo pequeno, muito semelhante e hegemônico em nossa sociedade, é uma prática social ainda muito viva e constantemente remodelada da colonialidade, que ainda persiste entre nós. Essa prática colonial, presente no fazer literário, nos coloca diante da abrangência das mais variadas formas de colonialidades, uma vez que reduz a uma “história única”, nos moldes descritos por Chimamanda (2019), a multiplicidade de culturas que nos constitui como nação.

O discurso literário alcança um alto nível de poder social e simbólico por colocar em cena subjetividades e questões humanas que inspiram representações, reflexões e provocam resistências. Fazer uso da palavra, em especial da palavra literária, é ocupar nosso espaço como sujeitos dos processos sociais e exercer, a partir do discurso, poder.

Nos interessa, nas discussões que amparam teoricamente o relato realizado neste texto, refletir sobre o peso da intersecção dessas formas de colonialidade na produção e recepção da produção literária no Brasil, que ainda está centrada no acolhimento de textos aclamados e classificados pela crítica como pertencentes a uma literatura clássica e canônica.

Como explicita Evaristo, "[...] Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo" [...] (Evaristo, 2020, p. 53). Escrever é um perigoso exercício de subjetividade, interditado aos considerados "não civilizados" pela colonização, aos que interseccionam em si traços das colonialidades do poder, do ser, do saber e de gênero, que se concentram nas identidades de classe, raça e gênero.

A tese, *Cartografias dos romances escritos por mulheres negras no Brasil* (Santos, 2024), nasce da percepção da ausência de romances escritos por mulheres negras brasileiras em publicações sobre história e formação da Literatura Brasileira. Teve como objetivo reunir em um único documento: as romancistas negras brasileiras e os romances escritos por elas ao longo dos 181 (cento e oitenta e um) anos de produção desse gênero narrativo na história da nossa literatura; conhecer os lugares de origem das escritoras e analisar as implicações sociais, simbólicas e culturais dos espaços construídos nas narrativas.

Falar sobre a escrita de romances foi o recorte escolhido para o *corpus* da tese porque a produção desse gênero literário tem particularidades de escrita, publicação e circulação bem próprias, que limitam a sua feitura, destacando marcas da colonialidade que acompanham o desenvolvimento da cultura em terras brasileiras.

No tocante a escrita, podemos afirmar que, diferente de gêneros como o conto e a poesia, o romance exige um tempo maior de concentração para o desenvolvimento da trama narrativa. Esse tempo, entretanto, nem sempre é disponível para mulheres negras que geralmente desenvolvem trabalhos que exigem muita energia física e demandam muito tempo de execução, tirando delas o espaço cronológico para a dedicação que a fabulação da história romanesca exige.

SUMÁRIO

Quando pensamos na publicação desse gênero narrativo, nos deparamos com inúmeros obstáculos, a citar: o difícil acesso das autoras às editoras, que abrem pouco espaço para autores iniciantes; o alto custo da publicação, que quase sempre é bancado pela autora; a restrita circulação desses romances quando publicados por editoras menores com pouco poder de divulgação; a recepção crítica das obras, uma vez que a academia ainda concentra grande parte da sua produção crítica a textos de autores já consagrados, situações que nos colocam diante da prática da interdição discursiva tão debatida em diversos momentos por Foucault em *A ordem do discurso* (2012).

A produção de uma literatura de autoria negra no Brasil está no centro das pautas de resistência do Movimento Negro Brasileiro, e acontece a partir da organização coletiva de publicações com formas semelhantes de fortalecimento coletivo, como as observadas pelas confrarias negras, que permitiram a compra de muitas cartas de alforria no século XIX, e na organização dos quilombos que, a partir do acolhimento de pessoas que conseguiam fugir do domínio da escravidão, estruturam territórios onde as vidas acolhidas, podiam desfrutar de liberdade, fortalecendo o movimento de resistência a exploração de vidas como mercadoria.

Os Cadernos Negros⁸, nome dado a uma coleção de publicação de antologias de contos e poesias de autores negros, é a ação decolonial de resistência à colonialidade do ser, do saber e da memória dos povos negros no Brasil, e há mais de 40 anos publica regularmente textos de autores negros.

No entanto, como se trata de uma publicação coletiva, os textos que circulam em suas edições ficam restritos aos gêneros conto e poesia, já que o modelo de publicação privilegia textos curtos, o que possibilita a publicação de um número maior de autores. A contrapartida é não contemplar a publicação dos romances, produção que requer uma publicação individual.

8

A nomeação da publicação como Cadernos Negros tem inspiração nos cadernos utilizados como suporte para os manuscritos da escritora Carolina Maria de Jesus, que eram recolhidos do lixo e deixavam de ser vendidos como materiais reciclados para virar espaço de produção da literatura da autora, um ato decolonial diante da interdição material de acesso ao discurso literário. Simbolicamente, o espaço de acolhimento da produção literária de autores negros nos Cadernos Negros faz dele um território literário com a força de resistência e potência de reivindicação de liberdade dos territórios quilombolas.

SUMÁRIO

As dificuldades de produção, publicação e circulação apresentadas nos parágrafos acima impactam fortemente no número de romances produzidos por mulheres negras no Brasil. As pesquisas realizadas durante a tese proporcionaram o acesso a 62 (sessenta e dois) romances escritos por 32 (trinta e duas) autoras durante os 181 (cento e oitenta e um) anos do início da produção desse gênero na Literatura Brasileira. Acreditamos que esse número é parcial, pois entendemos que as publicações financiadas pelas autoras e a pouca atenção da crítica dada à publicação de autoria negro feminina faz com que grande parte desses romances circulem em poucos espaços geográficos e se percam em bibliotecas anônimas.

Para além do pequeno número de publicações acessadas, duas outras questões chamaram atenção durante a pesquisa. A primeira delas foi a do grande espaço temporal, de 87 (oitenta e sete) anos, entre a publicação do primeiro romance de autoria negro feminina – *Úrsula (1859)* –, da maranhense Maria Firmina dos Reis, e do segundo – *Água funda (1946)* –, da paulista Ruth Guimarães.

O grande hiato temporal observado entre essas publicações restringe para 13 (treze) romances, narrados por 08 (oito) mulheres a produção literária desse gênero nos primeiros 141 (cento e quarenta e um) anos da história de publicação de romances no Brasil.

Dos 62 (sessenta e dois) romances localizados na tese, 05 (cinco) não puderam ser acessados – *Negra Efigênia, paixão do senhor branco (1966)*, da mineira Anajá Caetano; *A mulher de Aleduma (1981)* e *Os estandarte (1993)*, da baiana Aline França; *Ao lado e a margem do que sentes por mim (2002)*, da mineira Ana Maria Gonçalves, e *A mulata do sapato lilás (2007)* – da paulista Alzira Santos Rufino. Isso se dá pois se enquadram em questões expostas acima, que compreendem a publicação com recursos da autora e/ou a publicação em pequenas editoras, a circulação reduzida da obra, a pouca atenção dada pela crítica.

A segunda questão a ser destacada é o grande tempo entre escrita e publicação relatado pelas autoras. Por muito tempo o espaço editorial foi inacessível, promovendo longas distâncias temporais entre a escrita e a publicação dos romances de autoras negras, como podemos observar nos relatos de Conceição Evaristo sobre o tempo e os desafios para a publicação

de *Ponciá Vicêncio* (2003), pronto desde 1989, mas que só acontece porque a autora financia a primeira publicação; e *Becos da memória* (2006), que fica por quase 20 anos guardado no fundo de uma gaveta para conseguir ser publicado.

Esses relatos fazem parte de muitos outros prefácios e biografias, como os prefácios de *Bará na trilha do vento*, de Mirian Alves, e da biografia de Carolina Maria de Jesus, que relata a sua intensa saga para a publicação do seu primeiro romance, *Pedaços da fome* (1963), que só se realiza com o financiamento da autora, mesmo depois do estrondoso sucesso com a publicação de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960).

Um outro dado perturbador percebido durante a pesquisa foi o apagamento da autoria negro feminina dos compêndios de história da Literatura Brasileira, chamando a nossa atenção específica para o caso da romancista Ruth Guimarães, que tem uma recepção de destaque no momento da publicação de *Água Funda*. Apesar de ter recebido crítica do renomado professor Antônio Candido, Ruth Guimarães raramente é mencionada em algum registro da história da literatura.

O apagamento inscrito na história da literatura, a canonização literária, desperta o entendimento de uma ação colonial que se assemelha com a prática de um eugenismo cultural como uma das linhas de expansão do projeto eugenista. Olhar para esse apagamento como uma grande metáfora para as interdições culturais da população negra possibilita ampliar a discussão sobre o invisibilização do corpo e da subjetividade das classes que ocupam a margem do processo de colonização.

O apagamento dos nomes dessas autoras e o difícil acesso a suas publicações também é estendido a suas representações em imagens. Não conhecemos com exatidão uma imagem da real figura de Maria Firmina dos Reis pois não se tem dela nenhum registro de imagem confiável, já que se trata de uma autora de meados do século XIX, quando registros fotográficos eram raros e poucas pessoas que viveram na mesma época da autora no momento da redescoberta de seu romance, em 1962, estavam vivas.

O mesmo problema de imagem observado com a história de Maria Firmina no século XIX se repete na história de Anajá Caetano na segunda

SUMÁRIO

metade do século XX, já que da autora não conhecemos nenhuma imagem e os poucos dados biográficos a que temos acesso são os que estão registrados nos paratextos de seu romance.

A ausência dessas autoras nos registros da história da Literatura Brasileira, bem como a ausência de referências de imagem de algumas delas, implicam a recepção e divulgação da produção literária dessas mulheres e nos remetem a outro ponto levantado por Foucault em *A ordem do discurso* (2012), a regulação dos discursos, que afirma o uso do discurso como possibilidade, mas traz como questionamento quem seria o público que daria atenção a esse discurso e os locais onde ele circularia (Foucault, 2012).

A literatura de um segmento social só existe quando produção e consumo se retroalimentam. Isso justifica a importância da ocupação e representatividade dessas vozes nos espaços de circulação da literatura nacional, uma vez que não dá para existir uma literatura que produz, mas não circula.

Para fazer literatura no Brasil, desde sempre mulheres tiveram que ultrapassar inúmeras barreiras sociais, políticas e culturais, a começar pelo acesso à educação que garantisse a elas a possibilidade de ler e escrever, uma vez que eram raras e de difícil acesso as escolas que recebiam meninas como alunas.

Quando a mulher em questão é negra, o acesso a essa escola era quase impossível, porque no contexto cultural essas mulheres faziam parte do mercado de trabalho, e se fossem crianças eram desde muito cedo responsáveis pelo cuidado com as atividades domésticas e/ou pelo cuidado com os irmãos menores para que as mães pudessem trabalhar, já que o corpo da mulher negra sempre foi visto de forma desumanizada e propício para muitas funções desprovidas de subjetividade, como o trabalho pesado ou a exploração sexual, mas nunca para a produção intelectual.

A formação/organização da literatura faz parte de uma estrutura social que ajuda a manter as muitas formas de desigualdade, bem como a construção de inúmeros estereótipos como a perigosa e errônea representação feita do corpo objetificado da mulher negra.

SUMÁRIO

A literatura/história única dos negros brasileiros descrita pelo cânone é construída a partir do estereótipo de um sujeito desprovido de intelectualidade e subjetividade, como se apenas o corpo físico funcionasse, como se não fosse possível a manifestação das suas subjetividade e intelectualidade.

Esse cenário, atravessado por diversas faces da colonialidade, deixou marcas que ainda influenciam o processo de produção da literatura contemporânea: mulheres ainda são minoria no mercado editorial, e mulheres negras, mesmo as que escrevem desde muito jovens, podem demorar décadas para conseguirem publicar os seus livros, o que muitas vezes só acontece com financiamento próprio.

A atenção a essa literatura, aliada a projetos como o das Leis 10639/2003 e 11.645/2008, podem também promover interessantes propostas interculturais para o ensino de literatura na Educação Básica e na Educação Superior, permitindo o acesso dos envolvidos nesses projetos à riqueza de diversidades que compõem nossa cultura, numa dinâmica decolonial de produzir a descrição de novos tempos e lugares, explorando a percepção de corpos que experimentam cotidianos diversos para dentro da literatura, permitindo a eles falar como protagonistas a partir de espaços outros.

Explorar que o uso da língua e a postura diante da interdição discursiva é puramente resistência. Desta forma, na insistência em continuar escrevendo, mulheres negras produzem literatura, (re)existem como sujeitos e reivindicam suas subjetividades.

Somos frutos de uma sociedade organizada a partir de um longo período de colonização, consolidado através de práticas de dominação que ainda hoje se encontram presentes em nossas relações. Somos uma sociedade afetada por um racismo estrutural que organiza nossas relações de trabalho, nossos acessos a educação, a produção de saberes científicos e culturais, e nos localiza em centros e periferias, ampliando e restringindo acessos aos bens compreensíveis e incompressíveis. A partir disso, é possível afirmar que todas as formas de colonialidade definidas até aqui nos atravessam.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura negra é um registro das mudanças sociais na visibilidade do sujeito e da cultura afro-brasileira, e talvez por isso essa força da palavra como indicador de mudanças sociais seja ainda uma forma de expressão artística tão negligenciada e marcada por mecanismos silenciamentos e invisibilidades.

Essa literatura também desempenha um papel fundamental no uso da linguagem na constituição dos sujeitos históricos, um importante contrassenso em relação ao mutismo e à afasia destacados por Evaristo (2009) em relação ao acesso/reconhecimento dos sujeitos negros à linguagem escrita enquanto sujeitos de discurso socialmente autorizados.

Ocupar determinados espaços é um ato político. Ocupar o espaço literário é também afirmar uma existência social, cultural e subjetiva, é humanizar as muitas identidades que fazem parte da sociedade brasileira.

A literatura pode ser lida como instrumento amplificador das formas de relações humanas com o espaço, com a história e como o poder, o que significa que é possível inferir a afetação dos lugares em sujeitos reais e também em sujeitos ficcionais, já que a concepção de mundos ficcionais é um jogo das relações entre o sujeito, o espaço e o tempo.

Olhar a literatura produzida por mulheres negras no Brasil, a partir de uma perspectiva decolonial, possibilita olhar como o discurso literário é atravessado por práticas coloniais e como essas práticas limitam e prejudicam o acesso ao direito à literatura, nos termos de Cândido (1995), como um direito social.

Quando a história passa a ser narrada de dentro das casas negras, das favelas, das margens, das periferias, narra-se junto com ela as teias de afetividade e pertencimento que esses lugares abrigam, e com isso se "autoriza o texto da própria vida" (Evaristo, 2020).

Essa mesma atenção dada à produção literária dessas mulheres desestabiliza discursos hegemônicos, mostrando que eles são apenas

parciais e performáticos. Em suma, produzir literatura a partir de lugares sociais diversos descoloniza a memória, já que o lugar de fala é, também, delineado e homologado pelo texto literário. Fazer literatura fragmenta e enfraquece a colonialidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

BRASIL. LEI 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 03 de dezembro de 2024.

BRASIL. LEI 11.645/08. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 de dezembro de 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos**: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, pp. 87-110.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrivivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista estudos feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017.

SANTOS, Mônica Maria dos. **Cartografias dos romances escritos por mulheres negras no Brasil**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá, 2024.

Edmara da Costa Castro Dallabrida

IDENTIDADE RACIAL E O PAPEL DA ESCOLA:

**UMA EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTRODUÇÃO

No Brasil, a construção da identidade racial perpassa pela forma como a pessoa negra é vista e tratada, ou seja, as relações de preconceito e discriminação racial são elementos marcadores para a construção dessa identidade, seja negando, pelo fato de ter somente Referências negativas, ou reconhecendo, pelo empoderamento por meio do conhecimento e reconhecimento da sua origem e o papel social dos nossos antepassados. Considerando esses aspectos na construção da identidade, Hall (2011) explica que as identidades vão sendo negociadas num campo subjetivo, estabelecendo uma espécie de correspondência com as origens atreladas a um passado histórico. Dessa forma, recursos da história, da linguagem e da cultura são acessados e representam aquilo que nos tornamos, não aquilo que nós somos.

Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou de onde nós viemos, mas muito mais com as questões com “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios (Hall, 2011, p. 109).

Nesse mesmo contexto de construção e reconstrução das identidades, Woodward (2011) apresenta a identidade como um processo de aquisição feito ao longo da vida, por meio de sistemas simbólicos expressados pela linguagem. Explicam que os sistemas simbólicos agregados às diferenças moldam as estruturas sociais estabelecendo formas de exclusão social e classificações, demarcando espaços e estabelecendo domínios. Assim, a identidade e a diferença estão atreladas à questão do poder.

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas com o poder... incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarca fronteiras (“nós” e “eles”; classificar (“bons e maus”; puros e impuros; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais”) normalizar (nós somos normais; eles são anormais”) (Woodward, 2011, p. 81-82).

Considerando esses aspectos, as identidades se constroem e reconstroem ao longo do tempo, envolvendo contextos sociais, políticos, culturais e históricos que cada indivíduo vivencia. É nesse âmbito que entra

SUMÁRIO

como fundamental as instituições escolares, pois são nelas que o arcabouço do conhecimento científico precisa fazer sentido para todos os envolvidos por meio de uma política de universalização da escolarização, conforme afirma Candau (2012, p. 243).

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, de forma que todos chamados a participar do sistema escolar sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (Candau 2012, p. 243).

Entende-se que todos os envolvidos no espaço escolar exercem um importante papel, mas são os professores e professoras as peças-chaves no interior da escola para traçar o caminho da construção de uma identidade racial, pois eles vivenciam mais diretamente o contato com os alunos no cotidiano escolar, possibilitando que ações docentes sejam um poderoso instrumento de transformação das relações sociais no espaço escolar e no fortalecimento da sua própria identidade e dos estudantes.

Uma importante política para esse processo é a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz a obrigatoriedade “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares [...] o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 1996). Ela tem se configurado em significativas mudanças curriculares, bem como na transformação da escola em espaço de construção de novos sentidos acerca das relações raciais no Brasil.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola serviu, pela mediação dos professores, como instrumento de propagação e consolidação das ideologias racialistas (Muller, 2003), cujas consequências estão sendo vivenciadas no tempo presente. A escola pode agora, do mesmo modo e eficientemente, atuar na elaboração de nova semântica em torno do negro na sociedade brasileira e, conseqüentemente, das formas como as relações sociais estão sendo construídas.

É necessário que a sociedade civil se integre ao processo dessa luta que não é exclusiva dos negros ou do movimento negro, mas de toda a sociedade, entendendo que o desenvolvimento da nação passa, necessariamente, pelo modo como seus cidadãos são tratados.

SUMÁRIO

Assim, na próxima seção será apresentado a primeira etapa do projeto desenvolvido com a turma do 6º ano da Escola São Miguel, que teve por objetivo trabalhar o reconhecimento da identidade Negra por meio de atividades didático metodológicas, em que foram abordados aspectos das características físicas e sua representatividade social na diferença, como o autorretrato, e os importantes fatores históricos em que personalidades negras estiveram e estão envolvidos em ações políticas, sociais e culturais na formação da sociedade brasileira.

O PROJETO

UM POUCO DO CONTEXTO

A necessidade de trabalhar o fortalecimento da identidade negra dos estudantes ocorreu por meio das observações nas relações escolares. Atitudes de homofobia, xenofobia, machismo, gordofobia, entre outras, eram tratadas como racismo, revelando a falta de conhecimento sobre o significado e a representação social e política do termo.

As atitudes de racismo em torno das características físicas e cor da pele não tinham denominação específica pois eram classificadas como brincadeira por quem proferia as ofensas e por quem as recebia. Essa observação revelou a falta de reconhecimento de suas características negras por meio de uma aparente indiferença, ao tratar ofensas racistas como brincadeira. No entanto, estudos e pesquisas sobre as questões raciais no Brasil revelam que esse tipo de atitude, naturalizada nessa etapa da vida escolar, deixam marcas que prejudicam a inserção da população negra em diferentes espaços por ter essa identidade fragilizada e inferiorizada.

A escola de educação pública onde a ação investigativa foi desenvolvida oferece as seguintes modalidades de ensino: Fundamental anos finais, do 6º aos 9º anos, e Ensino Médio Regular. Ela é uma escola que possui prédio próprio, situado na zona urbana, e tem o Estado de Mato Grosso como mantenedora. É administrada por um(a) Diretor(a), nomeado por processo seletivo realizado de quatro em quatro anos, e um conselho deliberativo que é reformulado no início do ano letivo. Ele é formado por representantes dos

segmentos de professores, alunos e funcionários pais/responsáveis que exercem a função deliberativa e consultiva.

A Escola visa atender à demanda do alunado do Município de Pontal do Araguaia, no Estado do Mato Grosso, Brasil. O público que a escola atende é muitas vezes estigmatizado pela baixa condição social ou fracasso escolar. É formado por pessoas advindas de diversos estados brasileiros que constituem uma população estimada de aproximadamente 6.932 pessoas, conforme os dados do IBGE 2022. A comunidade escolar também é constituída por estudantes indígenas, que ao se deslocarem das aldeias para a cidade procuram a unidade escolar para dar prosseguimento aos estudos. Vale ressaltar que há também uma parte de estudantes sazonais, que são acolhidos na escola e permanecem apenas por um curto período, promovendo um aspecto de movimentação e transferência no decorrer do ano letivo.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O trabalho foi desenvolvido no mês de outubro, na turma do 6º ano matutino. Na ocasião estavam matriculados 21 estudantes, com idade entre 11 e 12 anos, advindos de diferentes regiões do Estado de Mato Grosso, Goiânia, Rio Grande do Sul e Bahia. Essa diversidade se dá em função do trabalho rural, em que famílias vem para região em busca de emprego e moram nas fazendas. Esses estudantes dependem do transporte rural para chegar até a escola, e muitas vezes ficam matriculados por um curto período, normalmente o tempo de colheita nas fazendas de grãos que a região possui. Indo além, seguem um perfil dos demais matriculados na escola: são filhos de assalariados, de funcionários públicos, de produtores e trabalhadores rurais, de autônomos ou de pequenos comerciantes, a maioria com baixo poder aquisitivo.

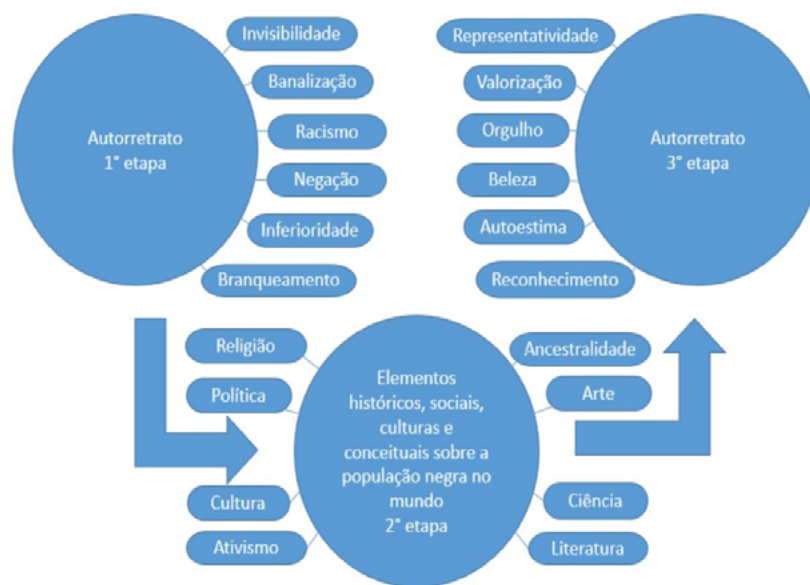
A TRILHA PERCORRIDA

Como auxiliar de coordenação, função exercida na escola onde o trabalho de pesquisa-ação foi realizado, desenvolveu-se um projeto com

a turma do 6º ano matutino da Escola Estadual São Miguel, localizada no Município do Pontal do Araguaia – MT, que teve por objetivo trabalhar a formação da identidade racial por meio da autodeclaração por cor, considerando, além da cor da pele, seu fenótipo, tipo de cabelo e traços da sua origem étnica, presentes no contexto social em qual estão inseridos.

As atividades foram desenvolvidas três vezes na semana, durante 45 minutos, duração de uma aula, que é cedida por um dos professores titulares da turma. O projeto foi dividido em três etapas. A primeira foi destinada à produção do autorretrato com o objetivo de verificar como o racismo exerce influência sobre a percepção que os estudantes têm sobre si. A segunda se caracterizou por aulas expositivas, explicativas, dialogadas e práticas, com os elementos históricos, sociais, culturais e conceituais sobre a população negra no mundo. Na terceira, a atividade com o autorretrato volta para uma nova produção e comparação com o autorretrato feito no início do projeto para identificar e dialogar sobre essa nova percepção diante dos conhecimentos e informações desconhecidas sobre a população negra no mundo. O esquema abaixo detalha a organização do projeto.

Figura 1 – Mapa ilustrativo das etapas do projeto



Fonte: A autora (2024).

Nesse artigo, abordaremos os elementos da primeira etapa do projeto, descrevendo como foi realizado com as análises das observações realizadas.

A primeira etapa foi desenvolvida com o intuito de observar comportamentos e percepções dos alunos diante da sequência de atividades propostas. De Luca e Kienen (2008, p. 1), explicam que em um processo de investigação, a observação pode ser feita de forma, direta e indireta. A direta, utilizada no projeto, é explicada pelos autores como a ação feita pelo cientista ou profissional que tem acesso direto ao fenômeno, podendo enxergá-lo e ouvi-lo. Tendo esse conceito como referência, esse primeiro momento com a turma aconteceu com uma atividade de desenho: o autorretrato. Nesse momento, não foi fornecida nenhuma informação em específico sobre o tema trabalhado, para não interferir nos resultados.

A ação foi conduzida com a informação de que seria realizada uma dinâmica diferente, para que pudesse conhecê-los melhor e posteriormente desenvolver algumas aulas com eles. Em seguida, foi distribuída uma folha em branco e solicitado para que fizessem o seu autorretrato considerando seus traços faciais, cor da pele e tipo de cabelo. Para auxiliar, foi colocado um espelho na sala de aula, para que pudessem se olhar e se reconhecer no autorretrato produzido.

Foi solicitado que organizassem em grupo com 4 ou 5 integrantes. Essa organização foi intencional, pois foi possível observar os diálogos e as conversas sobre o que estavam desenhando. Nesse momento, algumas manifestações revelaram o que pensam sobre cor de pele e racismo. A categoria de cor preto era utilizada com tom de ironia quando designada ao outro. A palavra racismo era utilizada sem contextos específicos, e muitas vezes vinculada à categoria de cor preto como um ato ofensivo e de xingamento. Para exemplificar, destaco um breve diálogo que ocorreu entre dois alunos durante a atividade do autorretrato:

Aluno A: Você é preto cara!

Aluno B: Claro que não, sou da sua cor.

Aluno A: Cê tá me chamando de preto?

Isso é racismo!

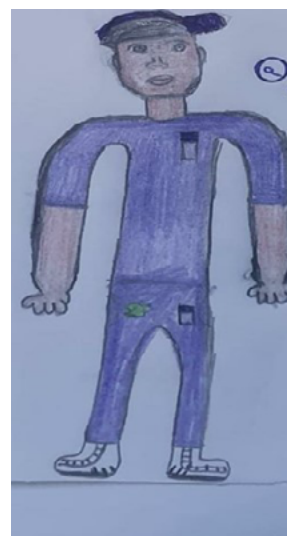
Professora, ele está fazendo racismo comigo!

SUMÁRIO

A última frase foi seguida de gargalhadas dos dois estudantes.

A utilização do espelho foi interessante, pois eles recorriam a sua imagem refletida e discutiam sobre a aparência em uma perspectiva de buscar a representação fidedigna sobre o seu fenótipo, mesmo havendo contradições entre as categorias de escolha e a imagem de si representada no desenho, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 - Autorretrato



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na imagem, a representação está muito parecida com a aparência do estudante, que se apresentou com a classificação parda como a escolha de cor, tanto na pergunta aberta como na pergunta fechada sobre a cor. Ele utilizava o espelho para confirmar o fenótipo e sua cor da pele.

Depois do autorretrato, os estudantes responderam duas fichas com a pergunta: Qual é a sua cor? A primeira ficha respondida foi com a opção aberta de escolha. Somente após a conclusão da primeira foi entregue a segunda ficha, com a opção fechada de escolha das categorias de cor utilizadas pelo IBGE. As fichas foram entregues em momentos diferentes para que a segunda não interferisse na resposta da primeira ficha. Abaixo, segue ilustração de duas fichas preenchidas.

Figura 3 - Fichas de autodeclaração de cor

1 - Qual é a minha cor?
Pardo (eu)

3 - Como eu vejo a cor da minha Amiga(o) _____?
Branco (Lucas)

Qual categoria representa minha Amiga(o)?
Preto () Pardo (X) Branco () Indígena () Amarela ()

Qual categoria representa minha Amigo(o)?
Preto () Pardo () Branco (X) Indígena () Amarela ()

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse momento um comportamento que se destacou foi o fato de alguns estudantes se classificarem como preto ou branco, mas, por influência da classificação dos colegas, mudavam a escolha. No caso da autoclassificação branca, a mudança quase nunca era realizada. Esse comportamento revela a desejabilidade pela cor branca, influenciada pela ideia de raça, pautado em uma percepção social e não científica.

Segundo Guimarães (1999), o conceito de raça deixou de ser científico para a biologia no final do século XX, com os estudos da Genética, desacreditando a cientificidade do termo e destruindo a ideia de diversidade de raças humanas utilizada para justificar a supremacia branca. O conceito de raça em uma perspectiva científica ofereceu suportes que justificaram estudos de uma pseudociência, classificando como superiores ou inferiores diferentes povos, conforme o fenótipo e origem geográfica, por exemplo.

Foi essa a base do processo e branqueamento do século XIX, pautado em teorias racialistas ao fixar a ideia de uma suposta superioridade branca, justificando a eliminação da população negra e indígena, classificada como inferior. A ideologia do branqueamento exerce até hoje uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes, que são forçados a alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente, em brancos (Munanga, 2004).

Esses pensamentos fizeram com que a cultura e origem dos povos africanos fossem visualizadas de forma pejorativa, ocorrendo assim uma desejabilidade de ser branco através da identificação com a cor, traços e cultura imposta pelo colonizador europeu.

Depois dessa etapa, os estudantes assistiram a um vídeo sobre o autor do livro de literatura infanto-juvenil: “Pedro Noite”⁹. O vídeo falava sobre a história de vida do autor e como ele a transformou em literatura. Além do ilustrador, que detalhou como ele entendeu e representou a história do Pedro por meio das imagens, o vídeo instigou a curiosidade da turma, atingindo o objetivo de prepará-los para ouvir a leitura do livro.

O vídeo trouxe o relato de Caio Riter, autor do livro, e do ilustrador, Mateus Rios, abordando como o livro foi produzido, trazendo como foco o tema racismo e mostrando, apesar das situações vivenciadas pelo garoto Pedro, personagem principal da história, a descoberta da sua própria cor, no universo de pessoas brancas da qual foi criado. O objetivo foi de mostrar, por meio do relato dos autores, os sentimentos envolvidos na história e como em um contexto de racismo e discriminação ele se descobriu negro, reconhecendo sua identidade racial por meio da cultura, do seu fenótipo e dos seus ancestrais, com relatos de pessoas com as quais Pedro foi estabelecendo redes de relações durante a sua vida.

Figura 4 - Vídeo trabalhado



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aGpzeUZ21bg>.

Os desenhos serão analisados para subsidiar o planejamento da Fase 2 do projeto. Há um destaque para a incompatibilidade entre as categorias de cor escolhida na autoclassificação e a cor da pele representada no autorretrato. Alguns alunos se auto classificaram na cor preta nas perguntas, e no desenho estava pintado de cor rosa, identificado por muitos como “cor de pele”, ou ainda o contrário, no desenho estava pintado de cor preta e na autoclassificação de cor branca ou parda.

Essa situação revela o prejuízo de uma política de branqueamento no Brasil. Quando a ideia da supremacia branca fica enraizada no pensamento social e permanente no currículo escolar, que traz em seu conteúdo o legado da supremacia branca e minimiza a população negra e seus descendentes à escravidão, o estudante negro nega a sua origem, seu fenótipo e sua cor por não ter Referências positivas fora e dentro da escola.

Munanga (2004) explica que a política da ideologia do branqueamento exerce uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade transformando-se, culturalmente e fisicamente em brancos.

Em ambas observações é possível inferir que existe um reconhecimento do que se vê, mas não pelo que se deseja ser. A primeira situação, o desenho como uma ação lúdica, pode ser representado pelo que se deseja ser. Na segunda situação, o desenho é o reconhecimento e a categoria de cor, e a verbalização é a constatação do que se é. Essa confirmação pode gerar um desconforto ao se autodeclarar por escolher a palavra preto, que carrega os estereótipos do preconceito racial.

Todas as situações descritas apontam para a necessidade de trabalhar os elementos do processo de branqueamento, desconstruindo a negação de ser negro por meio da história e cultura do Brasil, produzido pelo povo preto, objetivando o fortalecimento e reconhecimento da identidade racial.

Assim, a fase dois do projeto consiste em trabalhar os fatores históricos, sociais e culturais da população negra no mundo, desmistificando ideias e pensamentos construídos socialmente pelo racismo para que possam, por meio de uma história real, entender que os povos africanos e seus descendentes não só contribuíram para a construção da ciência da cultura, da arte,

SUMÁRIO

da política, entre outros, mas que também fazem parte integrante desse processo, mesmo com a tentativa de serem apagados da história mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades formuladas mostram a necessidade de desenvolver ações em uma perspectiva de fortalecimento da identidade dos estudantes. A utilização de maneira banalizada de termos como racismo e as categorias de classificação e cor mostram a ausência de um conhecimento teórico e cultural sobre os povos de matrizes africanas e seus descendentes. Nesse sentido, a escola exerce um importante papel, pois é nela que os estudantes podem compreender a importância do fortalecimento da sua identidade negra. Espera-se que com o conhecimento e reconhecimento de uma história real dos nossos ancestrais africanos, em uma perspectiva do fortalecimento da identidade estudantes negros e brancos, desconstrua gradativamente pensamentos racistas, identificando e agindo contra atitudes dessa natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-50, jan./mar. 2012.

DE LUCA, G. G.; KIENEN, N. **Observação direta e observação indireta como modos de observação de um fenômeno**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto didático para uso interno em disciplina "Estágio Básico em Observação do Comportamento").

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais e Educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. *In*: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

RITER, Caio. **Pedro Noite**. São Paulo: Biruta, 2011.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SUMÁRIO

*Andréia da S. Quintanilha Sousa
Letícia Cardoso Lourenço
Emanuelle Lourenço do Nascimento*

**A DECOLONIALIDADE,
A INTERCULTURALIDADE
E A INTERSECCIONALIDADE
NA PESQUISA DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DE
INCLUSÃO SOCIAL DE
GRUPOS HISTORICAMENTE
MARGINALIZADOS**

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões fundamentadas na pesquisa “Políticas educacionais de inclusão social e diminuição das desigualdades de grupos historicamente marginalizados: um estudo no Brasil, na Argentina e na Colômbia”. Um dos objetivos centrais do estudo é estabelecer uma rede de colaboração científica latino-americana voltada à análise das políticas públicas de educação superior (graduação e pós-graduação) que promovem a inclusão social de grupos historicamente marginalizados. O foco está em ampliar o acesso, a permanência e a titulação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, quilombolas, indígenas, mulheres, transexuais, travestis, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Além disso, busca-se examinar a representatividade docente e discente sob uma perspectiva interseccional, intercultural e decolonial, identificando as barreiras que esses grupos enfrentam na educação superior.

Articular interseccionalidade, interculturalidade e decolonialidade nas análises das políticas públicas de educação voltadas à inclusão social de grupos historicamente marginalizados na educação superior representa um desafio significativo. Essa abordagem exige a incorporação de novas epistemologias e a construção de práticas transformadoras que reconheçam e valorizem a diversidade de experiências e saberes. Esse movimento é fundamental para enfrentar as injustiças históricas e estruturais que caracterizam as sociedades contemporâneas. Assim, torna-se imprescindível questionar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promover o reconhecimento e a valorização dos saberes marginalizados.

INTERCULTURALIDADE, DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE: PERSPECTIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESGUALDADES CULTURAIS E EDUCACIONAIS

A questão da diversidade cultural passa a ser tema de interesse de cientistas sociais a partir do processo de descolonização ocorrido na África,

América Latina e Ásia, momento em que imigrantes vindos das ex-colônias para o continente europeu provocaram uma transformação demográfica. Este movimento migratório, que alcançou seu auge nos anos 1970/1980, força a sociedade europeia à convivência com o “outro”, que até então vivia distante, “seguramente controlado”. O “outro”, o ex-colonizado, frequenta agora as “ruas e praças, mercados e igrejas, escolas e cinemas” cotidianamente, disputa vagas de emprego, submete-se à tutela do Estado, que é responsável por sua saúde, pela educação de seus filhos e por sua segurança social, e traz consigo valores que colocam em xeque tradições morais como instituição familiar e monogamia (Vasconcelos, 2007).

É neste contexto que emerge a concepção de interculturalidade, utilizada para “indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade” (Vasconcelos, 2007, p. 1), garantindo assim a expressão da potência criativa constituída a partir das relações entre diferentes atores e seus respectivos cenários sociais.

O termo interculturalidade é utilizado nas teorias e ações pedagógicas, mas ganhou maior amplitude passando a referir-se também às políticas públicas. É um termo que não possui uma origem única ou atribuível a um único autor ou obra, ele emerge a partir de debates sobre diversidade cultural e relações entre culturas, ganhando relevância nos campos da educação, antropologia, sociologia e nas discussões sobre direitos humanos. Seu uso está especialmente vinculado a movimentos sociais, políticas educacionais e reflexões sobre o convívio entre diferentes grupos culturais em contextos marcados por desigualdades históricas.

Nos anos 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) começou a usar o termo “interculturalidade” em documentos e projetos relacionados à educação, promovendo a interação e o respeito entre culturas como forma de reduzir desigualdades e preconceitos. Movimentos indígenas da Bolívia, Equador, México e outros países da América Latina foram centrais para a popularização do termo ao reivindicar não apenas o reconhecimento de suas culturas, mas também a transformação das relações desiguais de poder. Em outras palavras, a interculturalidade, especialmente em sua forma crítica, busca transformar as relações desiguais entre culturas, promovendo o diálogo e o respeito mútuo.

SUMÁRIO

Por sua vez, a decolonialidade questiona as estruturas de poder impostas pelo colonialismo, que hierarquizam culturas, saberes e modos de vida. A decolonialidade aplicada à pesquisa sobre acesso e permanência na educação superior de populações marginalizadas desafia as estruturas coloniais de poder, opressões que são interdependentes e exigem análises interseccionais e práticas interculturais para serem desmanteladas.

Essa perspectiva de análise crítica das desigualdades educacionais, considerando as dimensões interseccionais de raça, gênero, classe e território, bem como a centralidade do conhecimento eurocêntrico que dominam as universidades, nortearam esta pesquisa. Nesse sentido, a investigação não pode perder de vista a reprodução das desigualdades herdadas do colonialismo, as práticas interculturais e as análises interseccionais.

A interseccionalidade, como conceito teórico e metodológico, examina a interação simultânea e interdependente entre diferentes sistemas de opressão, discriminação e privilégio, incluindo raça, gênero, classe, sexualidade, deficiência, idade e outros marcadores sociais. Em vez de tratar essas categorias de forma isolada, a interseccionalidade investiga como elas se cruzam, gerando experiências únicas de marginalização ou privilégio, que demandam abordagens igualmente complexas e integradas.

O artigo "*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*", no qual Kimberlé Crenshaw cunhou o termo "interseccionalidade", foi publicado em 1989. A autora usou o conceito para descrever como mulheres negras enfrentam opressões simultâneas de racismo e sexismo que não podem ser compreendidas separadamente. Crenshaw (1989) argumentava que o direito e as políticas públicas frequentemente falham em abordar essas experiências cruzadas, ao tratar raça e gênero como categorias isoladas. Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) utilizaram o termo interseccionalidade para se referir às opressões de raça, classe, gênero e sexualidade que se interrelacionam, construindo sistemas de poder mutuamente implicados.

Os principais elementos da interseccionalidade consistem em reconhecer a multidimensionalidade da opressão, entendendo que as experiências de discriminação não podem ser reduzidas a uma única dimensão, como racismo ou classe social de forma isolada. Outro aspecto essencial é a análise contextual, que considera os contextos históricos, sociais e políticos

SUMÁRIO

que moldam as relações de poder. Essas relações de poder se manifestam nos discursos, compreendidos como formas de ação e representação — isto é, maneiras pelas quais os sujeitos interagem, interpretam e influenciam a realidade social (Fairclough, 2008).

Dessa forma, torna-se imprescindível dar visibilidade às vozes marginalizadas. O conceito de interseccionalidade busca destacar as experiências de grupos frequentemente invisibilizados nos discursos dominantes, como mulheres negras, pessoas LGBTQIA+ racializadas e indígenas, promovendo uma abordagem que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades estruturais.

DISCURSO E PODER

O conceito de “discurso” é central no contexto dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), campo ao qual a Análise Crítica do Discurso (ACD) pertence, em que se destacam as produções de Fairclough (2001; 2006; 2008) e Van Dijk (2005; 2009). Para estes autores, a análise do discurso objetiva desvelar a relação entre a linguagem e a prática social, de modo a compreender não só como se reproduz o abuso de poder, mas também como se pode atuar no sentido da mudança social. A análise da interface entre discurso, cognição e sociedade assume, portanto, o primeiro plano (Van Dijk, 2005; 2009).

No capitalismo neoliberal se observa a utilização de expressões que humanizam o mercado, como “depressão dos mercados”, e expressões que mercantilizam os sujeitos, como “subjetividade empresarial” (Dardot, 2016). Afinal, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, doutrina ou política econômica, mas também uma racionalidade, que predispõe inclusive relações linguísticas próprias. Desse modo, “mais do que mera teoria econômica, [o neoliberalismo funciona] como uma matriz de produção de discursos que atravessa diferentes dimensões da cultura” (Silva *et al.*, 2021, p. 69). A linguagem atua na produção e na reprodução das relações sociais, com mecanismos para perpetuar as desigualdades baseadas nas intersecções

entre gênero, raça, classe e sexualidade (Fairclough, 2008; Van Dijk, 2005; 2009; Collins; Bilge, 2021).

Na perspectiva da luta cultural em favor da transformação social, “a questão da linguagem e das línguas deve ser ‘tecnicamente’ colocada em primeiro plano” (Gramsci, 1978, p. 36). Assim, a Análise Crítica do Discurso é um importante instrumento de investigação. Segundo Van Dijk (2009), um dos fatores para que um estudo do discurso seja considerado crítico é o de que as relações de dominação sejam estudadas na perspectiva contra ou em favor dos interesses do grupo dominado.

Nesse passo, os conceitos de “decolonialidade”, “interculturalidade” e “interseccionalidade”, por exemplo, nos fornecem ferramentas teóricas para a análise das políticas educacionais de inclusão social de grupos historicamente marginalizados, além de fundamentar nossas concepções sobre a efetividade da inclusão/equidade na educação superior.

A produção acadêmica comprometida com a justiça social possui a responsabilidade de subsidiar a crítica ao discurso dominante, vetor das desigualdades sociais. Segundo Muller (2018), em conformidade com a Análise Cognitiva de Políticas Públicas (ACPP), a elaboração e execução de uma política pública decorre de uma complexa configuração de atores, dentre os quais pode situar-se também os universitários ou “intelectuais profissionais” (Muller, 2018, p. 59). Na formulação de uma política pública está em jogo, em primeiro lugar, a construção de uma forma de representação, uma imagem da realidade, e, em segundo lugar, uma proposta de intervenção, de ação pública.

A academia apresenta historicamente um papel na elaboração, efetivação e avaliação das políticas públicas para a democratização do acesso à educação superior. Conforme Van Dijk (2009) para criticar o discurso dominante é necessário entender por que esse discurso é ilegítimo e de que modo viola normas e valores fundamentais da sociedade. Essa análise é crucial para construir uma prática discursiva que advogue efetivamente pela democratização do acesso, compreendendo como democratização “a retirada de desigualdades e assimetrias de direitos, das obrigações e do prestígio discursivo e linguístico dos grupos de pessoas” (Fairclough, 2008, p. 248).

SUMÁRIO

O diálogo entre a ACD e a ACPP é um caminho para a análise e construção de políticas educacionais de nível superior a partir das ideias *em ação* (Muller; Surel, 2002; Muller, 2018), em que a “*tomada de discurso* (produção social)” esteja aliada com a “*tomada de poder* (estruturação de um campo de forças)” (Muller, 2018, p. 59, grifos do original) com proposições que promovam mudanças no interior da institucionalidade neoliberal e que também apresentem um horizonte de mudança social e subversão do atual quadro cognitivo e normativo. Para isso, é essencial estabelecermos uma leitura inicial do acesso e permanência na educação superior, configurando um diagnóstico dos desafios dos povos marginalizados.

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE POVOS MARGINALIZADOS SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

O contexto educacional brasileiro tem historicamente enfrentado desafios significativos em relação à equidade e à inclusão racial (Gomes, 2011; Rosenberg, 2005). A escassez de professores pretos e pardos não só limita as dinâmicas acadêmicas, mas também impacta diretamente a formação dos discentes, uma vez que a representatividade exerce influência crucial sobre as experiências acadêmicas e profissionais dos estudantes (Fernandes, 2019; Mello; Resende, 2019).

Recentemente, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), que reformula a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012). Esta legislação assegura a reserva de 50% das vagas nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio federais para grupos historicamente marginalizados, incluindo negros, indígenas, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas e quilombolas. Os candidatos terão acesso às vagas reservadas somente se não alcançarem as notas necessárias para ingresso nas vagas de ampla concorrência.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam um aumento significativo no número de estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas, que saltou de 40.661 em 2012 para 108.616 em 2022 (Inep, 2022a). Ainda no ano de 2022, o Censo apontou que 55.371 pessoas ingressaram nas instituições de ensino superior da rede federal por critério étnico-racial (Inep, 2022b).

Já a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, estabelece a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros (Brasil, 2014). Contudo, a eficácia dessa legislação no setor educacional, particularmente na contratação de professores negros para universidades, permanece uma questão crítica (Arbolea; Meucci, 2015; Palma, 2019; Vieira Grutes; Arruda, 2022). Dados recentes do Inep indicam que o Brasil possui pouco mais de 58 mil professores negros em IES.

Esse número permanece baixo se comparado à proporção da população negra no país, que é de 55,8%, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse cenário reflete a necessidade de estratégias mais eficazes para assegurar não apenas a inclusão, mas também uma representatividade significativa no ambiente acadêmico. Os dados revelam a importância de fortalecer políticas públicas educacionais que promovam um ambiente universitário mais inclusivo e equitativo.

De fato, a presença de docentes e discentes negros é extremamente limitada. Essa realidade evidencia as barreiras estruturais e culturais que perpetuam a falta de diversidade no corpo docente e discentes das IES e como tal realidade afeta as dinâmicas institucionais e práticas pedagógicas. Não restam dúvidas de que precisamos de políticas públicas educacionais que assegurem maior representatividade racial no ensino superior, fortalecendo ações afirmativas e diretrizes inclusivas.

No século XXI, diversas pesquisas têm abordado a diversidade racial no ensino superior, muitas se concentrando principalmente em aspectos quantitativos, como a proporção de estudantes pretos e pardos em relação ao total de discentes. Embora essas métricas sejam importantes para avaliar o impacto das políticas de inclusão, elas não capturam plenamente

SUMÁRIO

as dimensões subjetivas e qualitativas das experiências destes estudantes dentro das IES. Portanto, é necessário investigar como a ausência de diversidade influencia a construção de identidades acadêmicas, a prática pedagógica e as percepções da comunidade acadêmica nas IES.

Além disso, muitas pesquisas negligenciam a análise discursiva das percepções dos estudantes ingressantes por meio de políticas de ações afirmativas sobre a representatividade racial entre os docentes, limitando a compreensão de como a falta de diversidade é vivenciada e interpretada em contextos acadêmicos específicos. Gonçalves, Marcelino e Búrigo (2022) destacam que a análise discursiva é crucial para revelar as complexidades das experiências e percepções no ambiente universitário, evidenciando como a ausência de professores pretos ou pardos molda as dinâmicas educacionais e as trajetórias acadêmicas. Essa lacuna na literatura reforça a necessidade de um estudo que analise detalhadamente o discurso dos envolvidos, identificando como percebem e articulam a influência da sub-representação racial em suas experiências e práticas pedagógicas.

Abordar essa lacuna por meio da análise qualitativa das narrativas de estudantes ingressantes pelas políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é essencial. Ao explorar as percepções subjetivas e as construções identitárias relacionadas à sub-representação, a pesquisa contribui para um entendimento mais profundo das políticas de diversidade e inclusão. Além disso, oferece insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias que promovam maior equidade racial no contexto da educação superior (Chaves *et al.*, 2020).

Conforme Crenshaw (1989), explorar as narrativas dos indivíduos é essencial para revelar como as questões de representatividade influenciam suas identidades e experiências acadêmicas. Chaves *et al.* (2020) destacam que a análise discursiva oferece insights valiosos sobre a percepção e a articulação das dinâmicas de inclusão e exclusão no espaço acadêmico, permitindo uma compreensão mais profunda das vivências e das barreiras sociais e culturais enfrentadas por grupos historicamente marginalizados.

É imprescindível a implementação de políticas públicas que ampliem de forma efetiva a diversidade no corpo discente e docente, bem como nas práticas pedagógicas e nas experiências acadêmicas. Essas ações são

fundamentais para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais que promovam maior equidade e inclusão racial no ensino superior, contribuindo para a construção de uma universidade verdadeiramente plural, democrática e comprometida com a justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou a relevância de políticas educacionais inclusivas voltadas para a superação das desigualdades que afetam grupos historicamente marginalizados no ensino superior. A partir de uma análise crítica fundamentada nas perspectivas de interseccionalidade, interculturalidade e decolonialidade, buscou-se destacar os desafios e as possibilidades de transformação desse cenário.

Embora as políticas de ações afirmativas e a reserva de vagas tenham representado avanços importantes no acesso de populações negras, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas com deficiência e outros grupos às universidades brasileiras, permanece evidente que as barreiras à permanência ainda demandam ações mais profundas, estruturais e institucionais.

A inclusão educacional não deve ser vista apenas como um esforço quantitativo, de possibilitar o acesso ao nível superior, mas como um compromisso de efetivamente garantir a permanência e a titulação, bem como criar espaços que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes, culturas e experiências. Assim, torna-se essencial incorporar práticas pedagógicas e institucionais que desafiem as hierarquias de poder e saber impostas pelo colonialismo, promovendo a transformação das relações desiguais que marcam o contexto acadêmico.

Além disso, a análise qualitativa das experiências e narrativas de estudantes ingressantes por ações afirmativas oferece uma perspectiva indispensável para compreender as dinâmicas da exclusão e da inclusão no ensino superior. Essa abordagem permite evidenciar as subjetividades, desafios e estratégias que compõem as trajetórias de grupos marginalizados, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais eficazes e contextualizadas.

Por fim, o compromisso com a equidade e a inclusão racial no ensino superior deve ser sustentado por um esforço coletivo, que envolva tanto a academia quanto os gestores públicos e a sociedade civil. Apenas por meio da articulação entre pesquisa crítica, ações institucionais e políticas públicas será possível construir uma universidade verdadeiramente democrática, plural e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, A.; MEUCCI, S. Trajetórias de docentes negros no ensino superior brasileiro e a construção de significados para o mérito "incomum". In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 5.; REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE, 14., 2015, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL/UNIT, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 25 jan. 2025

BRASIL. **Lei n.º 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jun. 2014.

CHAVES, O. *et al.* Permanência e êxito escolar: análise do desempenho acadêmico de estudantes ingressantes no ensino médio integrado do IFRN/Caicó através das cotas étnico-raciais no ano de 2014. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 3, p. 672–691, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n3a2020-57880. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57880>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 25 jan. 2025.

DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo [recurso eletrônico]**: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot, Christian Laval: tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, C. M. Desigualdades raciais e de gênero entre docentes de ensino superior no Brasil: um debate sobre descolonialidade e reconhecimento. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 43., 2019, Caxambu. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2019.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 25 jan. 2025.

GONÇALVES, M. F. C. P.; MARCELINO, K. F.; BÚRIGO, C. C. D. Políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior: reflexões freireanas. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 38, n. 2, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 25 jan. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Brasília, 2022b. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei n. 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatos(as) negros(as). **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010007.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas** / Pierre Muller, Yves Surel; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. - Pelotas: Educat, 2002.

SUMÁRIO

MULLER, Pierre. **As políticas públicas** / Pierre Muller; tradução de Carla Vicentini. Niterói: Eduff, 2018.

PALMA, V. C. L. C. F. da. **Educação, democracia e inclusão racial**: análise da efetividade da lei de cotas para negros em concursos docentes de universidades federais. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

ROSEMBERG, F. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CONTEXTO PÓS DURBAN, 2005, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Diversidade Educação Infantil, 2005.

SILVA, D. P. *et al.* Matrizes psicológicas da episteme neoliberal: a análise do conceito de liberdade. *In*: SAFATLE, V; JUNIOR, S. N; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica, p. 69-115, 2021.

VAN DIJK, Teun A. **DISCURSO, NOTÍCIA E IDEOLOGIA**: Estudos na Análise Crítica do Discurso. CAMPO DAS LETRAS - Editores, S. A., 2005

VAN DIJK, Teun A. **Discurso y poder**: Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso. Editorial Gedisa, S.A. 2009.

VASCONCELOS, Luciana Machado de. Interculturalidade. *In*: **Mais Definições em Trânsito**. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VIEIRA GRUTES, N.; ARRUDA, D. DE O. A desigualdade racial nos concursos públicos de magistério. **Encontro Internacional de Gestão**, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 6, n. 1, 2022.

5

Ivone Pereira Feitosa de Abreu

**DIDÁTICA INTERCULTURAL
NA FORMAÇÃO DOCENTE:**
UMA EXPERIÊNCIA DISCENTE

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.5

INTRODUÇÃO

A didática é um tema importante na formação de professores, visto que está diretamente ligado ao processo de suas práticas pedagógicas ou ensino-aprendizagem. Para uma visão mais próxima às demandas de ensino-aprendizagem da atualidade, a didática, numa perspectiva intercultural, se apresenta nesse cenário à medida em que propõe a valorização das identidades culturais e promove a igualdade e o respeito às diferenças, mostrando ser o viés que busca articular práticas pedagógicas a identidades diversificadas. Autores como Tardiff e Lessard (2013), Lima (2019), corroboram da ideia de que a educação intercultural é contrária à educação autoritária, em que o mestre era o detentor do conhecimento e o aluno apenas um ser passivo a influência do educador.

A didática intercultural versa sobre a valorização e o respeito às diferenças entre os grupos sociais. Conforme Candau (2020), a didática com enfoque intercultural é importante para o desenvolvimento do aluno no aspecto que diz respeito a compreender a presença das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem por meio do diálogo entre os grupos sociais, de forma que o aprender e o ensinar ocorrerem de modo recíproco o que tornam as experiências significativas e valiosas durante os processos de aprendizagem.

Dessa forma, educação intercultural é buscar promover o diálogo e o respeito às diferenças dos sujeitos sociais de modo a construir uma aprendizagem colaborativa com os aprendizes. Outros autores, como Canen e Oliveira (2022), Candau (2009) e McLaren (2000), entendem também que o interculturalismo enfatiza o respeito e o diálogo entre diversas culturas para que haja um aprendizado mútuo entre esses grupos.

A primeira parte deste capítulo discute as atividades realizadas da disciplina de Didática na turma de Letras da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso a partir da leitura e discussão de pesquisadores como Candau (2012) e Libâneo (1994), que também valorizam a importância de se construir aulas/atividades e projetos educativos de forma colaborativa entre professores e alunos tendo em vista a convivência e o diálogo entre culturas diversas na sociedade.

A segunda parte apresenta um relato do primeiro seminário na disciplina de Didática Geral, e a última parte apresenta o relato de experiência do ingresso e as primeiras impressões de observação de aula em loco. Foram realizadas atividades que buscaram promover o contato entre os estudantes de Letras e o “chão da escola”, que contribuem para o contato entre diferentes culturas, pois a vivência com a realidade de cada sujeito social dentro da universidade e da escola de ensino básico traz a percepção do outro, do diferente, e com isso a conexão é realizada por meio de bases teóricas, ou seja, a leitura de atividades realizadas com base em autores nesse texto citados permitem uma maior percepção da necessidade de construir uma educação que respeite e dialogue com os sujeitos diversos de uma sociedade que está em constante mudança. Dessa forma, as atividades realizadas numa perspectiva inter/multicultural na disciplina foram contribuições indispensáveis na formação dos estudantes de Letras. A seguir, apresentam-se as atividades desenvolvidas, na perspectiva da discente.

PRIMEIRA ATIVIDADE AVALIATIVA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL NO CURSO DE LETRAS: ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Em um contexto de aula numa perspectiva intercultural, a atividade I da disciplina de Didática Geral teve como produções, propostas por uma docente da Universidade, atividades lúdicas que foram construídas ao longo da disciplina.

Foram realizadas atividades como o jogo de tabuleiro, a produção de atividade com painel e plano de aula, que inseriram os estudantes de Letras em aulas e que exigiam a participação constante do pensamento crítico no que diz respeito à aquisição de ideias dos teóricos trabalhados em artigos em sala de aula. Um dos resultados foram as reflexões sobre as diversas culturas num espaço social que enfatizaram a interação de grupos culturais diferentes e a importância do respeito entre estes grupos. Além disso, foi

ênfática a importância da interculturalidade em várias delas, com textos e reflexões que versam sobre a interculturalidade na formação docente.

Por consequência das atividades realizadas e o estudo de teóricos que discutem o interculturalismo na educação escolar em sala de aula e fora dela, como a visita a escolas de ensino básico realizadas pelos estudantes de Letras, pode-se perceber a busca pelo protagonismo do aluno promovido pela professora da disciplina de Didática e durante a visita a escolas de ensino básico, buscando descolonizar a educação por meio de ações como a busca por uma educação que acolha as classes sociais e culturais de forma a diminuir a desigualdade entre os grupos. Dessa forma, a decolonialidade que é um termo que designa a luta pela igualdade de direitos e a crítica a herança colonial que insiste em manter grupos minoritários às margens da sociedade.

A primeira atividade avaliativa da disciplina, com um total de 64 horas teóricas do curso de Letras, ofertada no turno noturno, tinha uma turma com aproximadamente 15 alunos.

As atividades relatadas foram conduzidas de modo que abrangessem as principais necessidades dos futuros profissionais no que tange o desenvolvimento de ensino-aprendizagem do profissional de Letras, tais como a criatividade na elaboração das aulas baseadas em temas relevantes para as reflexões do papel do professor de Letras e a adequação entre a teoria e a prática à realidade dos discentes. O objetivo é desenvolver nos estudantes do curso uma visão crítica da prática docente, bem como o fazer docente baseado numa perspectiva intercultural, ou seja, uma didática que leva em consideração a identidade de cada sujeito em meio a uma sociedade imersa na diversidade. Segundo o defendido por Candau (2009, p. 78), “a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Deste modo, o profissional docente tem papel de mediador no desenvolvimento crítico social de seus alunos.

A segunda atividade da disciplina de Didática contou com a orientação da professora da disciplina, que apresentou aos alunos e alunas temas e artigos a serem trabalhados nos seminários. Teóricos como Silva e Rebole (2017) em seu artigo “A educação intercultural e os desafios para a escola e

SUMÁRIO

para o professor”, discutem sobre uma educação que não apenas respeite e tolere as diferentes culturais, mas que consista em uma troca cultural entre esses grupos de forma a promover o respeito e eliminar a desigualdade que afetam grupos minoritários.

Outros artigos que foram aportes teóricos para a discussão de uma didática com viés intercultural foram o trabalho de Lima (2019), “Dimensões e Perspectivas da Didática Intercultural: aulas em espaços não convencionais e as tessituras de novas possibilidades de ensino-aprendizagem”, que aborda uma educação fora dos limites convencionais do espaço escolar, tendo a colaboração dos estudantes e educadores para a construção de projeto educativo pensado e realizado pelos próprios estudantes, e consequentemente uma educação intercultural, pois prioriza o protagonismo crítico dos alunos e a interação e respeito da diferentes cultural na sociedade.

Dias (2018), com o artigo “Licenciatura intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática”, discute uma educação fundamentada no conhecimento baseado em tradições, neste caso tradições de grupos indígenas juntamente com o conhecimento científico. Não diferente, o texto de Azinari (2023), o artigo “Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais”, aborda a importância de desenvolver nos docentes habilidades que os permitam o ensino-aprendizagem de suas aulas e que reconheçam a presença de culturas diferentes a fim de obter aulas acolhedoras e que respeitem as individualidades e diversidades. Pessoa e Melo (2020), Santos (2021), Gomes, Flores, Silva e Casagrande (2021) e Castoldi e Polinarski (2009) também são autores tratados nos seminários realizados na disciplina de didática e possuem uma perspectiva de educação intercultural devido o enfoque na percepção das culturas na sociedade e a defesa do respeito e interação entre esses grupos de modo a promover uma educação que permita os desenvolvimentos dos sujeitos culturais e sociais na escola e fora dela. Várias atividades foram realizadas, e três delas serão destacadas a seguir:

SUMÁRIO

Quadro 1 - Atividades realizadas e textos de referência

Texto de referência	Condução da atividade	Aspectos da interculturalidade
Didática - Introdução. Texto: Capítulo 01 do livro Didática em questão. Vera Maria Candau, 2012. Atividade em grupo.	O jogo de tabuleiro foi uma atividade adotada com o texto referente ao capítulo 1 intitulado A didática e a formação de educadores- Da exaltação à negação: a busca da relevância do livro Didática em questão de Vera Maria Candau, 2012. Trabalhou: o objeto da didática, ou seja, o ensino-aprendizagem como processo de desenvolvimento do estudante, mas também do docente; a abordagem humanística sendo a relação interpessoal o centro do processo ensino-aprendizagem; a necessidade de aprender fazendo e de aprender a aprender com atenção nas diferenças individuais e a questão de as práticas pedagógicas terem a necessidade de serem articuladas com o contexto social em que estão sendo desenvolvidas. A turma foi dividida em grupos de 3 e 4 membros, cada grupo ficou responsável por elaborar cinco questões com suas respectivas respostas em cartões coloridos. Outro grupo ficou com a elaboração... e por último, outro grupo ficou com a produção do tabuleiro do qual continham desafios com que dariam direito ao participante em andar casas para frente ou retornar casas passando a oportunidade de jogar a outro participante. Em vários momentos os participantes tiveram que responder as perguntas que eram conferidas nos cartões respostas produzidas por um dos grupos com base no texto de Candau (2012).	A interculturalidade foi percebida nas atividades citadas, a mediada que contemplaram o protagonismo dos estudantes de Letras em seus aspectos críticos, ou seja, o diálogo entre os estudantes e as diferentes percepções relacionadas a absorção dos conteúdos, sobretudo no que diz respeito ao aprendizado mútuo entre a troca de ideias proporcionadas pela leitura e discussão dos artigos tratados em cada atividade que deram conta de desenvolver a percepção das diferentes culturas ou sujeitos sociais presentes e envolvidos durante as atividades pedagógicas e; a consciência da importância de se compreender o outro com suas individualidades e competências que tornaram a prática didática mais significativa e o desenvolvimento de uma identidade do futuro professor de Letras; bem como aspectos da decolonialidade que busca romper com os padrões coloniais de outrora presentes na educação tradicional em que o mestre era o detentor do saber e os grupos minoritários eram invisíveis a sociedade dominante.

Texto de referência	Condução da atividade	Aspectos da interculturalidade
Texto: Prática educativa, pedagogia e didática (capítulo 1 do livro) LIBÂNEO, José Carlos. Didática . São Paulo: Cortez, 1994.	A proposta do jogo da cruzadinha em uma outra aula foi outra atividade realizada em grupos. Esta proposta se deu da seguinte forma: Com base no texto Prática educativa, pedagogia e didática (capítulo 1 do livro) de Libâneo (1994), o artigo aborda o conceito de didática e sua importância no processo de ensino-aprendizagem na formação do professor. As orientações para a produção da cruzadinha e de sua resolução foram que cada grupo iria elaborar uma cruzadinha com 8 perguntas a serem respondidas pelo outro grupo. Não seria permitidas palavras compostas, deveria ser apresentada a direção da palavra e qual questão em cada quadrante a ser respondido. E por fim, os grupos deveriam entregar para professora uma folha com as respostas que seriam conferidas com ela, antes da troca entre os grupos. A atividade foi realizada das 19:00 as 20:40.	Além de se trabalhar a capacidade de criação de perguntas, jogo, ludicidade dentro da sala e possibilidade de ter uma ferramenta a ser aplicada quando docentes no futuro, os alunos puderam discutir sobre a importância da didática nos dias de hoje, sua prática e principais dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula a partir da perspectiva intercultural.
Pesquisa e Produção do Conhecimento em Aulas de Didática no Ensino Superior MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Pesquisa e produção do conhecimento em aulas de Didática no Ensino Superior. Revista e-Curriculum , v. 20, n. 4, p. 1777-1798, 2022.	A atividade com painel foi realizada com a turma do curso de Letras em que grupos foram formados para a elaboração de fichas com frases essenciais para o entendimento do texto: Pesquisa e Produção do Conhecimento em Aulas de Didática no Ensino Superior de Menezes et.al (2022) entre as 19:00 as 21:30. O painel deveria ser composto por no máximo 15 fichas e no mínimo 08; deveriam responder as perguntas básicas tais como: quais as principais teorias apresentadas; as principais legislações apresentadas; quais os desafios do professor; qual a importância da discussão da articulação ensino – pesquisa e o contato com a realidade escolar e se o resumo expandido/metodologia poderia ser aplicado à turma de Letras? E Como? O painel foi exposto em sala de aula e que cada grupo pode observar e identificar se todos os grupos conseguiram contemplar e compreender a atividade proposta o que de modo geral houve resultado satisfatório, pois a atividade em grupo permitiu que todos os membros conhecessem o texto de uma maneira mais dinâmica facilitando tirar dúvidas entre os membros.	Os alunos puderam trabalhar a interculturalidade a partir das discussões em grupo em especial trazendo para o debate sobre a importância de se ter a temática mais presente em pesquisas e no processo de formação de professores. Foram identificadas as dificuldades do tema ainda muito incipiente para muitos docentes e a importância de se desenvolver a questão de forma interdisciplinar.

Fonte: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994a. *Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor*.

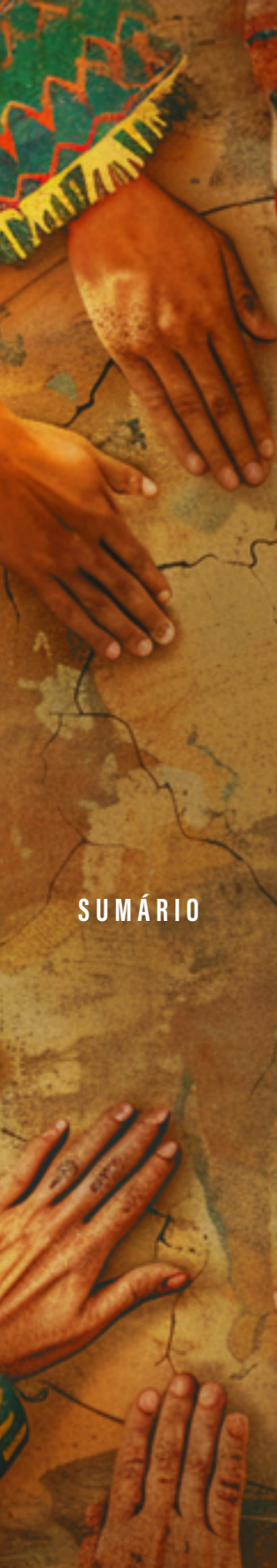
De modo a acrescentar a futuras melhorias ou afirmações das práticas pedagógicas na disciplina de didática, um *feedback* dos discentes, por meio de questionário no *Google Forms*, foi realizado para fins de os estudantes de Letras avaliassem o desempenho e a relevâncias das aulas realizada pela professora, pois também foi uma maneira de ouvir os alunos e obter um diálogo sobre a relevância das aulas no desenvolvimento da identidade dos alunos de didática. Essa é uma das características da educação intercultural, em que, diferente da educação colonial, em que o aluno apenas recebia as informações do mestre, a educação intercultural faz questão de que os estudantes participem do processo ensino-aprendizagem de ações pedagógicas. Foi importante o processo de avaliação para apresentar não somente uma perspectiva dos discentes sobre as ações realizadas, mas também munir os futuros docentes de mecanismos de autoavaliação a serem utilizadas.

SEGUNDA ATIVIDADE AVALIATIVA: SEMINÁRIO

A segunda atividade avaliativa abrangeu um Seminário científico com orientações da professora para simular uma apresentação científica. Foram trabalhados artigos científicos distribuídos por grupos, e as orientações para apresentação contemplaram:

Quadro 2 - Artigos adotados e suas referências

Artigo apresentado	Referência
Dimensões e perspectivas da didática intercultural: aulas em espaços não convencionais e as tessituras de novas possibilidades de ensino-aprendizagem Geni de Oliveira Lima	LIMA, Geni de Oliveira. Dimensões e Perspectivas da Didática Intercultural : aulas em espaços não convencionais e as tessituras de novas possibilidades de ensino- aprendizagem. XII SIMPED-Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação-2019, pp.1-7.
A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor Vanilda Alves da Silva & Flavinês Rebolo	SILVA, Vanilda Alves da, & Rebolo, Flavinês. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. Interações (Campo Grande), 18(1). https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017.v.18.n.1(14) .



SUMÁRIO

Artigo apresentado	Referência
Licenciatura intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática DIAS, Luciana de Oliveira CERQUEIRA, Iodenis Borges Figueir	DIAS, Luciana de Oliveira, CERQUEIRA, Iodenis Borges Figueira (2018). Licenciatura intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática. Interritórios/Revista de educação Universidade Federal de Pernambuco , Caruaru, Brasil/V. 4 N. 7 [2018].
Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais Amanda Pereira da Silva Azinari	AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. Abril 2023. Revista da Faculdade de Educação . 38(2):59-74. DOI:10.30681/21787476.2022.38.59. 74 License CC BY-NC 4.0.
CURRÍCULO INTERCULTURAL: experiência de construção com o povo Huni kuin Valda Inês Fontenele Pessoa Lucia de Fatima Melo	PESSOA, Valda Inês Fontenele; MELO, Lucia de Fatima. CURRÍCULO INTERCULTURAL: experiência de construção com o povo Huni kuin. Revista Espaço do Currículo . ISSN 1983-1579 Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50753. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php .
A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem Rafael Castoldi & Celso Aparecido Polinarski	CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem . Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009. ISBN: 978-85-7014-048-7 684.
Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula Rosane Barreto Ramos dos Santos & Paulo Pires de Queiroz	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de (2021). Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. Educação , 46(1), e42/ 1–18. https://doi.org/10.5902/1984644440573 .
Por uma escola intercultural: a sala de aula como lugar de muitas histórias Luana Barth Gomes Cristine Gabriela de Campos Flores Gilberto Ferreira da Silva Cledes Antonio Casagrande	GOMES, Luana Barth; FLORES, Cristine Gabriela de Campos; SILVA, Gilberto Ferreira da; CASAGRANDE, Cledes Antonio. POR UMA ESCOLA INTERCULTURAL: A SALA DE AULA COMO LUGAR DE MUITAS HISTÓRIAS. Revista Inter-Ação , Goiânia, v. 46, n. 1, p. 95–112, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65079. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079 . Acesso em: 2 jan. 2025.

Fonte: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>. Acesso em: 2 jan. 2025.

O grupo de participação da discente autora desse capítulo trabalhou com o artigo “Dimensões e perspectivas da didática intercultural: aulas em espaços não convencionais e as tessituras de novas possibilidades de ensino-aprendizagem” (2019), que tem como autora Geni de Oliveira Lima, mestra em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (2024), e é professora da prefeitura municipal de São Gonçalo-RJ. Tal artigo foi publicado no XII SIMPED-Simpósio Pedagógico e Pesquisas em educação de 2019.

Os principais conteúdos abordados na apresentação do seminário de Didática Geral buscaram apresentar respostas para as perguntas: (i) O que foi aprendido com o artigo apresentado? (ii) Como o docente de Letras pode incorporar esse conhecimento em suas aulas? (iii) E apresentará o que foi aprendido da teoria e da prática que poderá ser aplicado como futuras docentes.

O artigo científico de Lima (2019) foi estruturado a partir de uma pesquisa exploratória, que teve seu embasamento teórico em Freire (2001; 2003) e Candau e Koff (2006), os quais têm uma ideia de educação numa perspectiva intercultural que busca promover o diálogo e o respeito às diferenças dos sujeitos sociais de modo a construir a aprendizagem de forma colaborativa com os aprendizes. Outros teóricos relacionados ao campo do multiculturalismo em sua tendência crítica foram apoiados nos conceitos desenvolvidos por Canen e Oliveira (2002), Candau (2009) e McLaren (2000). Foi construída, considerando as perspectivas de aulas em espaços não convencionais tendo como objetivo integrar as contribuições inter/multiculturais ao processo de ensino, fora da estrutura escolar clássica.

Os principais aprendizados obtidos a partir do estudo do artigo de Lima (2019) foram:

- a abordagem educacional, no que se refere à perspectiva Inter/multiculturalista, perpassa os caminhos de uma pedagogia baseada no autoritarismo, modelo esse relacionado à verticalidade, ou seja, a relação professor-aluno é desenvolvida em “um controle disciplinar bastante sistemático exercido pelo mestre sobre os alunos” (Tardiff; Lessard, 2013 *apud* Lima, 2019, p. 2);

SUMÁRIO

- a educação baseada no interculturalismo significa ter “uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos [...]”
- planejamento das aulas de modo que seja respeitado o período de tempo para que o sujeito, com sua subjetividade, consiga aprender e ensinar de modo colaborativo e tenha o prazer de participar das atividades pedagógicas, de forma que haja também a intencionalidade educativas para que se alcance os objetivos propostos para as aulas. Os conteúdos precisam ser baseados em temáticas, podendo nem sempre obedecer à linearidade curricular, com ações educativas coerentes e a flexibilidade estão inseridos na educação Inter/multicultural;
- a organização da didática com um projeto colaborativo de ação imediata, fundada na utilização metodológica funcionalista, com o objetivo de promover as possibilidades de ampliação de uma didática fundamental, com o intuito de alcançar para além da técnica, extensões cognitivas, éticas e sociopolíticas envolvidas do processo de ensino-aprendizado.

Para os discentes de Letras, os pontos e conceitos apresentados no presente relatório são norteadores para que se desenvolva uma didática mais inclusiva e práticas pedagógicas significativas que de fato atendam às necessidades de ensino-aprendizagem de estudante.

As práticas educacionais descritas no artigo de Lima (2019), o qual é referência para o desenvolvimento desse texto, servem de exemplos teóricos e práticos para a realização de um projeto colaborativo (docente-discente). As aulas são propostas inicialmente dentro da sala de aula formal e em seguida levadas para um espaço não convencional para o desenvolvimento e aplicação de ações pedagógicas inovadoras. É notório o viés Inter/multicultural, ou seja, o direcionamento e planejamento das aulas realizadas a partir de aportes teóricos contrários ao autoritarismo de outrora, pois as ações pedagógicas, na perspectiva Inter/multicultural, devem considerar que as identidades dos sujeitos estão em constante mudança.

A pesquisa exploratória apresentada no artigo foi desenvolvida com o objetivo de vivenciar a construção de conhecimento de modo interativo e colaborativo fora do espaço da sala de aula, explorando espaços da vida social e cotidiana sob orientação da perspectiva Inter/multicultural. Desse modo, o estudo desse artigo contribui de forma relevante a formação dos estudantes do curso de Letras, pois agrega aos estudos diversos conceitos e novas estratégias que podem ser aplicadas para uma melhor estrutura de ensino. Sendo assim, o docente conseguirá planejar, organizar e executar diversas práticas e técnicas pedagógicas, pensando a questão da diversidade cultural, a partir das contribuições do Inter/multiculturalismo, na medida em que propõe a valorização das identidades culturais e promove a igualdade e respeito às diferenças.

O artigo apresenta, como forma de contribuição para a formação de alunos no curso de letras, a execução de aulas em espaço diferentes da estrutura escolar clássica. Essa prática pedagógica deve ser incorporada às atividades de ensino dos futuros docentes pois é um exercício que estimula a criatividade, potencializa o aprendizado, desperta o interesse e a curiosidade dos alunos e auxilia o desenvolvimento de novas habilidades, além de promover uma melhor interação entre professores e alunos.

Esse trabalho foi realizado em dupla, e para a discussão das ideias foram realizados encontros online pela plataforma *Google Meet*, uma ferramenta de videoconferência desenvolvida pelo Google. Os encontros *online* foram necessários para que fossem decididas quais informações seriam inseridas na apresentação e em qual ordem, entre outros pontos importantes necessários para o bom desempenho da dupla e interação da turma. Para a organização e estrutura da apresentação também foi fornecido um *template* devido tratar-se de um seminário científico, bem como a simulação de seminário científico.

A atividade realizada, proposta na aula na disciplina de Didática Geral, na turma de Letras, corrobora com a necessidade de experienciar e protagonizar de forma criativa e dinâmica, o que se pode afirmar ser desafios que serão encontrados por futuros profissionais da educação básica, ou seja, as atividades realizadas foram de fato um laboratório para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias aos futuros docentes que atuarão em sala de aula como professores de Letras.

SUMÁRIO

ATIVIDADE AVALIATIVA III: INGRESSO E PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE OBSERVAÇÃO DE AULA EM *LOCO*

O texto relata as observações realizadas numa escola de Ensino Básico como parte de uma atividade da disciplina de Didática Geral ocorrida no dia 31 de julho de 2024. Inicialmente, foi possível observar um pequeno número de estudantes que frequentavam o período noturno, visto ser um período que a escola procura atender estudantes que necessitam conciliar trabalho secular tendo como consequência a pouca frequência de alunos nesse turno.

Após todos os trâmites, enfim houve a visita oficial à escola para a realização das observações do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, e na sequência na disciplina de Artes, pois a mesma professora que ministrava as aulas de Língua Portuguesa ministrava também as aulas de Artes, o que possibilitou coletar de mais alguns dados sobre os temas e metodologias utilizadas em sala de aula pela professora.

No dia 30 de agosto de 2024, às 19h00min, num primeiro momento, a professora regente que pude acompanhar em suas aulas passou o modo geral com que seria realizada a dinâmica, ou seja, foi dito que a aula ocorreria na turma multisseriada na modalidade EJA, composta por três séries diferentes, e que os conteúdos elaborados eram feitos de acordo com cada série. No entanto, outra professora já estava na sala da turma em questão, deste modo a professora de Língua Portuguesa não deu aula nesta turma neste dia.

Seguimos então, para a turma do 1º Ano do Ensino Médio Regular, e lá também seriam utilizados os *chromebooks* (computadores portáteis cedidos aos alunos de escolas públicas), que os alunos poderiam levar para casa para realizar atividades postadas pelos professores. De acordo com a professora regente acompanhada, estes aparelhos possuem restrições de acesso a conteúdo impróprios, sendo exclusivamente de uso educacional.

SUMÁRIO

A turma era pequena, composta por seis ou sete alunos que entravam e saíam da sala, ficando poucos momentos enquanto realizavam as atividades enviadas de forma online para os alunos. O denominado estudo dirigido, segundo a professora regente da turma, eram atividades feitas via *chromebooks* e cobradas pelo governo. Algumas dessas atividades foram relacionadas ao uso da voz passiva e voz ativa na produção de textos escritos e a identificação de prefixos e sufixos nas palavras.

É interessante relatar a questão dos projetos que já são indicados em ícones nos próprios *chromebooks* em que, por exemplo, há o projeto denominado “Letrus”, destinado ao desenvolvimento de escrita e produções textuais; outro projeto é o preparatório para o ENEM, em que todos os conteúdos são baseados na BNCC abrangem disciplinas abordadas no ENEM. Outro projeto é o de Literatura para desenvolver o gosto pela literatura, e todos os conteúdos estão disponíveis nos *chromebooks*. Há também o uso de apostilas impressas, no entanto, a professora regente, afirmou, em relação aos textos literários em às atividades de literatura, que “a apostila é muito pobre, um livro muito focado na gramática”. Isto, em relação aos textos literários e atividades de literatura. Afirmou também que era necessário sempre fazer complementos dos conteúdos, visto a pobreza de conteúdo apostilado.

O projeto “Mais inglês” é outro programa destinado aos alunos, sendo também direcionado aos professores para desenvolverem habilidades de escrita e conversação em uma língua estrangeira.

A aula de Língua Portuguesa que foi iniciada às 19h00min terminou às 20h00min, um momento “livre”, é destinado para a professora corrigir e elaborar outras aulas. As 21h30min após o intervalo dos alunos, retornamos à sala da turma 1º Ano do Ensino Médio Regular para a aula de Artes, que terminaria às 22h30min. Foram utilizados vídeos sobre a revolução industrial para e o desenvolvimento dos meios de comunicação, e dos exemplos apresentados foi o telefone como forma de transmitir informações de uma maneira mais rápida.

O depoimento de um dos alunos da turma em relação ao uso da tecnologia para o aprendizado foi o seguinte: “Eu gosto de escrever no

SUMÁRIO

caderno, mas o uso de *Chromebook* torna as atividades mais fáceis e termino rápido... facilita."

Uma fala da professora sobre o uso dos *chromebooks*, é de que "as escolas se tornem tecnológicas, mas são muitas cobranças e atividades que quase não dá tempo de fazer tudo o que tem que ser feito."

Acrescentou que há um sistema que mede o desempenho dos alunos, denominado de "Índice de desenvolvimento", que serve para os professores identificarem onde os alunos precisam melhorar e que tipo de atividade e acompanhamento a escola deve fazer para obter um bom desempenho desses alunos.

A educação observada numa perspectiva inter/multicultural, com base em Lima (2019) e Candau (2006), implica em ter um objetivo claro em promover o diálogo e a troca entre culturas e identidades ou grupos diferentes, em que estes estão em constante construção devido aos processos de hibridização cultural. A educação baseada numa visão multicultural visa a educação sob o olhar de transformação social tendo como objetivo principal incluir, de modo crítico, uma transformação social em que há o questionamento das relações divergentes ou desiguais entre raças, gênero e etnia.

De modo geral, a escola em questão busca proporcionar uma educação inter/multicultural, visto que a educação intercultural visa proporcionar à comunidade escolar a troca de saberes entre culturas, identidades ou diferentes grupos de um modo crítico e questionador das relações desiguais entre os grupos majoritários e os grupos minoritários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva intercultural na educação básica leva em conta a individualidade cultural e a identidade do sujeito que está sempre em construção. De modo a assegurar aos indivíduos seu direito de se desenvolver num ambiente de igualdade respeitando o hibridismo cultural, econômico

e social, entre outros, que garantam o exercício da cidadania a todos os sujeitos sociais.

Neste contexto, as atividades realizadas na disciplina de Didática Geral promoveram o contato com a realidade do ambiente escolar por meio de leitura e discussão de textos pautados em promover a reflexões crítica sobre diversas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem bem como a inserção dos estudantes do curso de Letras no ambiente escolar na prática por meio de visitas a escolas campos.

Desta forma, a importância da didática intercultural para formação do professor de Letras é uma opção que permite que a identidade do professor de Letras seja construída a partir de uma visão crítica, ou seja, através de diálogos e a troca entre grupos diferentes procurando a promoção do respeito e de igualdade de oportunidade para todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

AZINARI, Amanda Pereira da Silva. Interculturalidade e o desenvolvimento profissional docente no contexto das diferenças culturais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 38, n. 2, p. 59-74, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/10991>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria(org.). **Didática em questão**. 33. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol. 27, n. 95 ISSN 0101-7330.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. /], n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria Almeida de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, (p.61-74), set/out/nov/dez. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – PPGECT. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009 ISBN: 978-85-7014-048-7 684.

DIAS, Luciana de Oliveira, CERQUEIRA, Iodenis Borges Figueira (2018). Licenciatura intercultural indígena como instrumento de efetivação de direitos humanos: notas sobre uma experiência didática. **Interritórios/Revista de educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil/V. 4 N. 7 [2018].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Luana Barth; FLORES, Cristine Gabriela de Campos; SILVA, Gilberto Ferreira da .; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Por uma escola intercultural: a sala de aula como lugar de muitas histórias. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 95–112, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i1.65079. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>. Acesso em: 2 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994a (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, pedagogia e didática. *In*: **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i4p1777-1798>

LIMA, Geni de Oliveira. **Dimensões e Perspectivas da Didática Intercultural**: aulas em espaços não convencionais e as tessituras de novas possibilidades de ensino- aprendizagem. XII SIMPED- Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação-2019, pp.1-7.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, pp. 171-188, jul/dez 2001. Multiculturalismo crítico. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FONTENELE PESSOA, V. I.; MELO, L. de F. CURRÍCULO INTERCULTURAL: experiência de construção com o povo Huni Kuin. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 47–57, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50753. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/50753>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SUMÁRIO

SANTOS, R. B. R. dos; QUEIROZ, P. P. de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e42/ 1–18, 2021. DOI: 10.5902/1984644440573. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40573>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, Vanilda Alves Da; REBOLLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações** (Campo Grande), 2017. Disponível em: <<https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1483>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2013.

SUMÁRIO

6

Odorico Ferreira Cardoso Neto

**PAULO FREIRE,
A PEDAGOGIA
LIBERTADORA
E SUA DIMENSÃO
DECOLONIAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.6

INTRODUÇÃO

A escola, em muitos momentos da história brasileira, destruiu as culturas dos povos originais e seus conhecimentos. Foi violenta, pois entendia que a meritocracia deveria prevalecer. Contudo, vez ou outra nos encontramos com os resilientes, e entre eles podemos falar de Paulo Freire, que denunciou essa violência, mostrando como a educação tradicional tratava as pessoas como objetos e ignorava o que elas tinham a dizer.

Mesmo findado o período colonial na América Latina, a colonialidade ainda prossegue e os traços do colonialismo persistem. Autores como Quijano, Paulo Freire, Mignolo, Libâneo, entre outros, não só denunciaram essa opressão, mas também propuseram romper com esse modelo por meio de práticas que libertam e valorizam outras formas de conhecimento e de ser. Eles mostraram que é possível construir um mundo diferente, em que todos(as) devem ser respeitados e valorizados.

O objetivo do presente artigo é, por meio de revisão bibliográfica, analisar a pedagogia libertadora de Paulo Freire e sua dimensão decolonial. A tese que norteia as discussões assinala a importância da reflexão crítica, da ação transformadora e do diálogo, em que se evidenciam os principais pilares da pedagogia freireana. Em virtude disso, tem-se que a dimensão decolonial no pensamento de Freire tem como premissa que o processo educativo não deve ser um ato de imposição, mas sim de libertação.

Paulo Freire enfatizava que a verdadeira educação é aquela que liberta, que empodera os educandos a se tornarem agentes de sua própria história.

Nas considerações finais, a insistência histórica é continuar apontando que a pedagogia libertadora de Freire busca reconhecer e valorizar a sabedoria local e as experiências dos sujeitos históricos muitas vezes invisibilizados pelo processo colonial.

A DECOLONIALIDADE E SEUS PRESSUPOSTOS

O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário. Por isso corremos o risco tanto de idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso mundo concreto, quanto de demasiado 'aderidos' ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista (Freire, 2004, p. 133).

Libâneo, em sintonia com os pressupostos decoloniais mesmo sem pronunciar o termo em sua obra, deixa claro o que pensa, por exemplo, sobre a educação básica de qualidade e seus pressupostos, e propõe alguns objetivos. Segundo ele, é papel do/a docente:

Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico reflexiva [...] Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e das salas de aula (Libâneo, 2011, p. 42). Investir na atualização científica, técnico cultural, como ingredientes do processo de formação continuada (Libâneo, 2011, p. 43). Desenvolver comportamentos éticos e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, e a si próprios (Libâneo, 2011, p. 37-45).

O olhar de Libâneo reforça a força da educação como poderosa ferramenta, pois transgride o já dado, o já posto em nome de uma revolução no modo como pensamos e praticamos a educação, especialmente junto às populações marginalizadas. No dizer de Gadotti, Freire, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987),

[...] completaria suas concepções pedagógicas acerca das diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido. Nela, sua ótica de classe aparece mais nitidamente: a pedagogia burguesa do colonizador seria a pedagogia "bancária". A consciência do oprimido, diz ele, encontra-se "imersa" no mundo preparado pelo opressor; daí existir uma dualidade que envolve a consciência do oprimido: de um lado, essa aderência ao opressor, essa "hospedagem" da consciência do dominador – seus valores, sua ideologia, seus interesses – e o medo de ser

SUMÁRIO

livre e, de outro, o desejo e a necessidade de libertar-se. Trava-se, assim, no oprimido, uma luta interna que precisa deixar de ser individual para se transformar em luta coletiva: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Gadotti, 1996, p. 85).

Paulo Freire, na sua obra capital – “Pedagogia do Oprimido” –, oferece uma abordagem que integra pedagogia libertadora com uma forte dimensão decolonial. Nela está contida a premissa de que o processo educativo não deve ser um ato de imposição, mas sim de libertação. Freire enfatiza que a verdadeira educação é aquela que liberta, que empodera os educandos a se tornarem agentes de sua própria história. Assim posto, a luta contra as injustiças é, para Freire, “um ato de amor dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’ e daqueles que com esses se solidarizam realmente. Ao lutarem pela restauração de sua humanidade, os oprimidos se oporão ao desamor contido na violência dos opressores” (Vitorino, 2019, p. 24).

A luta contra as injustiças estabelece um confronto com as práticas tradicionais de ensino orientadas por princípios autoritários, em que o professor detém o conhecimento e o aluno é apenas um receptor passivo. A vivência educacional de Freire constitui-se ao longo de sua trajetória numa crítica contundente ao modelo educacional bancário, em que o aluno é visto como uma conta a ser preenchida pelo professor. Essa visão reproduz as estruturas de poder vigentes e reforça a opressão.

Sua indignação fez com que propusesse, em substituição, uma educação dialógica e participativa, onde professores e alunos se tornam parceiros na construção do conhecimento. Essa metodologia propõe uma prática pedagógica em que ambos aprendem, ensinam e crescem mutuamente. Bruna Lucena Biscáia (2019) ensina que para superar as artimanhas da educação tradicional, a poesia pode nos ajudar.

Hoje, a escola autoritária
Centraliza poder,
Negando a democracia
Por meio do seu fazer
Veladamente oprime e exclui

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Educandos, famílias e comunidade,
E assim contribui
Para manutenção do status quo da sociedade
É preciso substituir o culto ao conformismo
Pela conscientização social,
Fomentando a reflexão e a criticidade,
Desvelando a realidade
É preciso reconhecer-se como ser aprendente,
E na dialogicidade,
Aprender humildemente
O caminho da equidade
Extinguindo a opressão,
Humanizando, ressignificando e transformando,
A escola e toda comunidade educativa
Vislumbrarão a emancipação.
Vamos juntos?
(Biscáia, p. 15, 2019)

A dimensão decolonial da pedagogia de Freire é significativa, pois em um mundo marcado pelas heranças coloniais que ainda influenciam a estrutura educacional, Freire convocou educadores a questionarem essas narrativas dominantes e a incorporarem as vozes dos marginalizados. Em vez de perpetuar uma abordagem eurocentrista na educação, a pedagogia libertadora de Freire busca reconhecer e valorizar a sabedoria local e as experiências dos sujeitos históricos muitas vezes invisibilizados pelo processo colonial. A partir disso, é preciso refletir o que é o eurocentrismo para Quijano.

[...] apresenta um conceito de modernidade sem excluir o processo histórico e incluindo como único protagonista, a Europa, sendo a primeira na história a possuir o padrão de poder mundial. 1 - Capitalismo hegemônico: envolvendo o controle do trabalho, dos recursos e dos produtos; 2 - Família burguesa: controlando o sexo, seus recursos e produtos; 3 - Estado nação: com legitimidade da força, seus recursos e seus produtos, com o eurocentrismo no controle subjetivo, e com o padrão de poder interligando todas as demais instituições; 4 - Possuidora de um padrão de poder que se refere a toda a população mundial através de

três elementos, a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 123).

Tais ideias primam por reclamar um espaço que seja construído desde aqui, de nossas terras, nossos ambientes e nossas experiências, diferente da legitimação de uma superioridade europeia. Um movimento contrário ao eurocentrismo, na condição de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (Quijano, 2005, p. 126), mostra-se como o principal aspecto que precisa ser desestabilizado por uma educação decolonial, uma vez que o eurocentrismo configura, muitas vezes, uma ideologia responsável por manter o espaço escolar preso a uma “epistemologia monocultural”. Semprini nos move a pensar que

[...] construído a partir de um “universalismo” que era com frequência apenas um disfarce de uma monocultura sob os traços de um simulacro de humanidade incrivelmente branca e europeia; estruturado a partir de um espaço público “igualitário” que na verdade fechava as portas a numerosos grupos sociais; fundamentado sobre uma noção de indivíduo abstrata e redutora submisso à experiência real da diversidade [...] (Semprini, 1999, p. 160).

Como Wash, podemos pensar que a decolonialidade busca “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (2009, p. 27).

Lá pelos idos do final dos anos 80, Fukuyama causou uma grande agitação ao anunciar o fim da história. Para Fukuyama¹⁰, Hegel e Marx assim se posicionaram:

Os dois pensadores postulavam um ‘fim da história’: para Hegel era o estado liberal, enquanto para Marx era uma sociedade comunista. Isto não significava que o ciclo natural do nascimento,

10 Yoshihiro Francis Fukuyama (Chicago, 27 de outubro de 1952) é um filósofo e economista político nipo-estadunidense. Fukuyama está associado ao surgimento do neoconservadorismo, movimento do qual ele se distanciou. Doutor em ciência política pela Universidade de Harvard e professor de economia política internacional na Universidade Johns Hopkins, em Washington. Ele ficou mundialmente conhecido em 1989, ao lançar um artigo intitulado O Fim da História, transformado em livro em 1992, chamado de “O Fim da História e o Último Homem”.

vida ou morte acabasse, que deixassem de ocorrer acontecimentos importantes ou que os jornais que os noticiavam deixassem de ser publicados. Mas sim, significava que não haveria progresso no desenvolvimento dos princípios e instituições fundamentais, porque todas as questões verdadeiramente importantes tinham sido resolvidas (Fukuyama, 1992, p. 14).

Houve grande controvérsia, que foi interpretada como se Fukuyama tivesse decretado o fim da luta de classes. Partindo do pressuposto acima, vale lembrar que um dos temas centrais na obra de Freire é a luta de classes, pois entende que a educação é uma ferramenta crucial na luta pela justiça social. Freire acreditava que ao abastecer os oprimidos com uma consciência crítica, eles poderiam desvelar as forças que mantêm a opressão e, assim, travar uma luta eficaz contra as estruturas de dominação. Gadotti reforça a ideia de que a luta de classes não acabou, muito ao contrário, intensificou-se

Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Reafirmá-la se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e o capitalismo que triunfou. O que foi derrotado foi uma certa moldura do socialismo: a moldura autoritária. E isso representa um grande avanço. Os neoliberais e neoconservadores sustentam que a luta de classes acabou, que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não torna velhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe (Gadotti, 1996, p. 14-15).

A pedagogia libertadora, portanto, almeja não só instruir, mas conscientizar, ativar e transformar. Freire acreditava que a transformação social começa na sala de aula, mas não se limita a ela. Ele pregava que a educação deve estar intrinsecamente ligada à prática social, estendendo a conscientização para além das paredes da escola e conectando-a à realidade vivida dos educandos.

SUMÁRIO

Ao pensar a pedagogia libertadora como decolonial, é importante enfatizar a interculturalidade como busca da ampliação da dimensão “cultural”, compreendendo-se que a interculturalidade

[...] é legitimamente decolonial, pois proporciona novos lugares de fala e de construção do saber no currículo e oferece condições para combater as opressões das diferenças, especialmente de raça, classe e gênero, materializadas nas práticas de colonização do ser, do saber e do poder, podendo estabelecer-se como estratégia possível de emancipação e decolonização (Amoretti *et al.*, 2023, p. 13).

Ao pensar a pedagogia libertadora nos moldes apresentados acima, Freire se junta ao pensamento de Mignolo (2005, p. 68), tendo em vista que “hoje, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento”.

A descolonização epistêmica está presente no modelo de educação implementado na educação básica de estados da federação como Paraná, Goiás, São Paulo, Mato Grosso, por exemplo, com forte apelo privatista, com a descaracterização do que reza o Art. 211 da Constituição Federal

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de

colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 2016).

Nesse sentido, os conteúdos discutidos nas salas de aula não são meramente acadêmicos, estão ligados às preocupações relacionadas à cidadania, aos processos de inserção no mundo do trabalho, às lutas por igualdade de oportunidades, às políticas públicas de inclusão social e lutas relacionadas à vida enfrentadas pelos estudantes cotidianamente.

Um aspecto fundamental dessa pedagogia é a noção de “leitura do mundo”, que antecede a leitura da palavra. Freire enfatizava que a educação deve capacitar os educandos a ler criticamente o mundo ao seu redor e compreender suas experiências pessoais e coletivas dentro de um contexto histórico, social e político mais amplo. Essa conscientização não é um produto final, mas um processo contínuo de reflexão e ação, conhecido como “práxis”.

A práxis é a materialização da teoria na prática e é central para a pedagogia de Freire. Envolve um ciclo de ação e reflexão em que a teoria informa a prática e a prática, por sua vez, molda e adapta a teoria. Esse processo dinâmico permite que a educação permaneça relevante e responsiva às constantes mudanças sociais.

Outro aspecto crucial da pedagogia freireana é a compreensão de que a educação não é neutra. Ao contrário, é um ato político. Dentro do contexto de luta de classes, a educação pode servir tanto à opressão quanto à libertação. Freire instigou a prática de uma educação politicamente consciente que não se esquivava de questões de poder, desigualdade e justiça social. Ele articulava que o objetivo da educação deve ser a transformação social, antecipando uma sociedade mais equitativa e humanizada.

No entanto, implementar a pedagogia libertadora enfrenta desafios. Ela requer uma mudança radical na mentalidade dos educadores e do sistema educacional em geral. Não é apenas uma questão de metodologia ou currículo, mas uma reimaginação das relações de poder dentro da sala de aula e, eventualmente, na sociedade.

A pedagogia de Paulo Freire, ao interseccionar com a prática decolonial, também exige que os educadores desconstruam as narrativas coloniais

SUMÁRIO

que muitas vezes dominam os sistemas educacionais. Isso envolve uma reavaliação crítica dos conteúdos curriculares e a inclusão de perspectivas indígenas, negras e outras vozes historicamente marginalizadas.

A pedagogia libertadora no campo da educação continua a ser um campo vital de estudo e prática. Paulo Freire deixou um legado profundo, de forma que suas ideias continuam a ser relevantes, inspirando educadores de todo o mundo a prosseguir uma educação que seja significativamente libertadora e transformadora.

Assim, a pedagogia libertadora de Paulo Freire não é apenas uma metodologia educativa; é uma chamada revolucionária por uma educação que resgate a humanidade dos oprimidos e os posicione como sujeitos ativos na sua própria jornada de liberdade e transformação social. Neste contexto, avaliar sua pedagogia através de uma lente decolonial oferece uma oportunidade vital de reexaminar e reinventar os processos educacionais de forma a desconstruir sistemas de opressão e promover um futuro mais justo e inclusivo.

Apresentados os pressupostos decoloniais presentes na pedagogia libertadora de Freire, como podemos nos organizar em sala de aula e fora dela no enfrentamento de um mundo cada vez menos solidário, individualizado, egocêntrico, que aposta cada vez mais nas propostas colonizadoras de uma extrema direita em ascensão, cada vez mais bélica, montada no ódio de classe, que prefere os muros às janelas abertas?

A PRÁTICA DECOLONIAL E SUA LÓGICA TRANSFORMADORA

A prática decolonial constitui-se pela possibilidade da construção de outros mundos possíveis, em vista de pensar um projeto de autonomia amparado na compreensão de que o fazer/ser educacional é dimensionado pelo sentido da democracia como necessidade inequívoca de se arquitetar a educação e a escola como imperativos do ser humano quando se pergunta: "A que, e a quem serve a educação, a escola, universidade e a própria política?"

Assim posto, há que se vislumbrar o caráter político do homem expondo sua criação e sua relevância no que se refere à imaginação criadora, à reinvenção social da educação e da escola, fortalecendo a noção de sujeito de direitos.

O referencial teórico da prática do educador como sujeito de direitos tem muita similitude com a Pedagogia do Oprimido (1987), ao fazer o enfrentamento do dualismo educacional, e com a Pedagogia da Autonomia (Freire, 2014), quando indica que a educação não é linear, se expressa nos seus altos e baixos, é luta cotidiana.

O pensamento decolonial freireano é construído no esperançar, tem a ver com o fazer memória da resignificação da educação como meio de que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte podem constituir redes e estrutura sociais de transferência de saber de uma geração a outra.

Dentro de um contexto de perplexidades e obviedades, reafirma-se a educação como um dos principais meios de realização de mudança social ao mesmo tempo que provoca desigualdade, tendo em vista a contraposição da práxis da escola plural, cidadã, de luta, humanitária, emancipatória e a escola tradicional, ao modo de Adam Smith, em que os pobres deveriam receber/ter “educação em conta-gotas” (Cardoso Neto, 2021).

O exercício humanizador da educação pensa que o processo educacional nunca está pronto e acabado, que é essencialmente dialético, pode ser reinventado e transcende a aventura humana, transformada em esperança que se fundamenta em acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico quanto no ato político que se trava por outro tipo de escola, por outro tipo de mundo. A educação pode ser ao mesmo tempo movimento e ordem, sistema e contestação, um estilo de vida sustentável, que combate o sistema contra as desigualdades e incentiva ação pensar/refletir cotidianamente sobre a contradição da educação humanizadora versus educação mercantilista.

Em sendo assim, não basta incluir, é preciso emancipar, é preciso ser movido pela esperança, pelo sentido e poder de atuação que cumpre importante função estratégica para o desenvolvimento do país, das instituições e das pessoas.

SUMÁRIO

Para superar a tendência “do já feito”, a proposição é antiga, mas nunca completada: democratizar o conhecimento acadêmico, promovendo a participação da sociedade, formando o cidadão para a vida e para o mundo. A proposição tem o desafio de compreender que não se deve e não se pode apenas ouvir falar de Paulo Freire, mas refletir e colocar em prática suas teorias e concepções de educação, escola e política.

A insustentável leveza do ser busca equilíbrio numa educação que misture simplicidade e ousadia, articule um novo conceito de educação, escola, política, sala de aula, currículo e de ação integrada, que invista numa abordagem impregnada pela “utopia e pela ideia de que o mundo pode ser melhor”. A possibilidade de enfrentamento segue a trilha “que centra a educação nas pessoas e não no indivíduo, não é fatalista, não nega a utopia em que mudar as pessoas são processos interligados, interdependentes e convergentes” (Cardoso Neto, 2021, p.4). Por isso, há que se entender

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (Freire, 1987, p. 42).

Como prática aplicada e exercício vivencial da práxis educacional na dimensão decolonial, uma de minhas alunas da disciplina Estágio Curricular Supervisionado I – 2024/1 relatou que durante a experiência vivida por meio da observação nas aulas na escola Irmã Diva Pimentel, aliada às reflexões teóricas sobre a educação emancipadora, refletiu que:

[...] reforça a importância de pensarmos na docência como um processo contínuo de transformação, tanto para o aluno quanto para o próprio educador.

SUMÁRIO

Os professores A e B desenvolveram uma abordagem criativa e motivadora, mostraram que a educação vai além do conteúdo: ela é uma prática de vínculo, de compreensão das necessidades individuais dos alunos e de incentivo à construção coletiva do conhecimento. As metodologias são focadas no protagonismo do aluno e na utilização de recursos diversificados, mostrando-se fundamentais para despertar o interesse e a reflexão crítica, alinhando-se aos princípios de Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Para a acadêmica, a prática pedagógica não se resume somente a aplicar métodos eficazes ou utilizar tecnologias adequadas. O docente, em sua profissão, assume a responsabilidade de ser não apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador da aprendizagem, um mediador de valores e um orientador na formação de cidadãos críticos e éticos. A reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, portanto, exige um compromisso profundo com o propósito de transformar vidas, de criar pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade social dos alunos.

Por isso o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (Freire, 1987, p. 69).

Nos termos da docência, o conhecimento acadêmico é necessário, mas também é necessária a sensibilidade, a dedicação, o compromisso com uma educação emancipadora, capaz de formar seres humanos críticos, autônomos e, acima de tudo, preparados para transformar suas próprias realidades e a sociedade em que vivem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Em conclusão, a abrangência e profundidade das ideias de Paulo Freire transcendem o campo estritamente educacional, conectando-se intimamente com batalhas sociais mais amplas contra a opressão. Sua pedagogia libertadora, ancorada numa visão decolonial, oferece caminhos

para um novo paradigma de ensino que empodera e emancipa os indivíduos ao mesmo tempo que desafia as estruturas de poder que buscam limitar o potencial humano.

A decolonialidade tem no bojo teórico a disposição de descrever, narrar, contar histórias de trajetórias, demarcar o legado de quem busca pelo sentido de uma educação vinculada à democracia como projeto de autonomia integrado à política, à busca de uma sociedade mais justa economicamente e voltada ao esforço comum de transformação, cujo pressuposto é a justiça social.

O decolonial tem seus pressupostos forjados na luta por um lugar de fala que compreenda o espaço público como ação que se constitui cotidianamente na sua dimensão pedagógica enquanto projeto político de inclusão social, emancipação, transformação e cidadania engajada.

Sob tal condição, educar significa potencializar nossa capacidade mobilizatória a favor da democracia e da escola pública livre, democrática e de luta, em vista do olhar auspicioso da obra-prima de Paulo Freire – *Pedagogia do Oprimido* (1987) – ao fazer o enfrentamento do dualismo educacional quando indica que a educação não é linear, se expressa nos seus altos e baixos, é luta cotidiana.

Pensar o decolonial na nossa realidade tão excludente, pautada na meritocracia, é sem dúvida humanizador ao assentar que o processo educacional nunca está pronto e acabado, é essencialmente dialético, pode ser reinventado, transcende a aventura humana, transformada em esperança que se fundamenta em acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico, quanto no ato político que se trava por outro tipo de escola, por outro tipo de mundo, a educação pode ser ao mesmo tempo, movimento e ordem, sistema e contestação.

O fazer pedagógico decolonial não é neutro, é denso, é tenso, pois pensa, reflete, organiza, estrutura, concebe outro mundo possível, instaura o espaço político como espaço social, cultural, educacional, econômico, ecológico e humano, profundamente humano.

A docência é um projeto revolucionário em que os espaços de participação são produzidos culturalmente e se apresentam com aprimorada

SUMÁRIO

elaboração dos elementos que compõem as referências que circundam nossas práticas democráticas, ao fim e ao cabo, nossa utopia feita realidade é a possibilidade da construção de outros mundos possíveis, em vista de pensar um projeto de autonomia, amparado na compreensão de que o sentido da democracia completa tem a ver com a dimensão da educação e da escola como necessidade política do homem quando se pergunta: “A que, e a quem serve a educação, a escola, universidade e a própria política”?

As evidências apontam para a necessidade de compreender-se a instituição democracia como projeto de sociedade efetivado. Esse é o desafio a mover os sujeitos históricos constituídos pela matéria-prima dos sonhos, desejos, saberes, fazeres, do ser-assim dos homens, das atividades educacionais, dos indivíduos sociais, da democracia como utopia do juntar-ajustar-construir, do representar, do dizer social.

Assim, ao internalizarmos e aplicarmos as lições de Freire, não estamos apenas inovando em educação, mas contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

AMORETTI, M. E. P. A.; OLIVEIRA, F. N. G. de; BEVILAQUA, R.; PEREIRA, A. R. A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar. **Caminhos da Educação diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01-16. 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.2942. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2942>.

BISCÁIA, Bruna Lucena. Da opressão à emancipação. In: PADILHA, Paulo Roberto [et al.], [organizadores]. **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira. Paulo Freire e Minha Experiência Profissional: Educação, Escola, Esperança e Vida. In: **Anais Principais do Seminário de Educação (SemiEdu)**. SBC, 2021. p. 1841-1852.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. Brasil: Gradiva, 1992.

GADOTTI, Moacir. **A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro**. Simpósio Paulo Freire Vitória (ES), 04-06 de setembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y poscolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, nº. 3. 2005. p. 47 a 72.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur, 2005, pp.118-142.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VITORINO, Diego da Costa. Entre Freire e Fanon: um diálogo transatlântico sobre a opressão. *In*: PADILHA, Paulo Roberto [*et al.*], [organizadores]. **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad** - luchas (de)coloniais de nuestra época. Quito. Universidad Andina Simon Bolivar/ Abya Yala, 2009.

SUMÁRIO

7

Tawane Roberta Rosa Pinto

**O AMBIENTE ESCOLAR
INTERCULTURAL:
UM CAMINHO POSSÍVEL?**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5.7

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural dos alunos e na promoção da interculturalidade. É essencial explorar como essa relação se manifesta no cotidiano escolar apresentando exemplos concretos de encontros culturais, suas contribuições, conflitos e desafios. Homi Bhabha, em “O Local da Cultura” (1998), discute como o “entre-lugar” evidencia a negociação de diferenças culturais, proporcionando novos significados à convivência. Vera Candau (2010) também contribui ao refletir sobre a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como oportunidades de aprendizado. Essas abordagens serão utilizadas para fundamentar as reflexões desta pesquisa.

Esse capítulo, portanto, tem como objetivo discutir como o ambiente escolar em uma escola do ensino fundamental brasileira pode se tornar um espaço mais inclusivo, celebrando a diversidade cultural e combatendo práticas discriminatórias por meio de práticas pedagógicas críticas em seu ambiente. Pretende-se apresentar os resultados de uma observação realizada no espaço escolar enfatizando a importância de se debater a temática interculturalidade e suas nuances que a compõem.

UM POUCO DO MUNICÍPIO EM QUE SE ENCONTRA A ESCOLA ANALISADA

A cidade de Lassance, no Estado de Minas Gerais, possui mais de 7.000 habitantes e reflete essa convivência entre culturas em um contexto pequeno, mas diversificado. As origens étnicas locais são marcadas pela presença de descendentes afro-brasileiros, indígenas e outros grupos. Historicamente, Lassance serviu como ponto de apoio para viajantes e trabalhadores, contribuindo para a formação de relações culturais singulares. O trabalho na agropecuária e em serviços locais também moldou as dinâmicas sociais da região. Essas diferenças muitas vezes levam ao surgimento de preconceitos enraizados, que podem ser explicados pelo conceito de

colonialidade do poder, como discutido por Quijano (2005). A cidade começou como um pequeno núcleo ferroviário, servindo de ponto de apoio para os trabalhadores da ferrovia e para viajantes que percorriam o interior do estado. Com o tempo, famílias começaram a se estabelecer na região, formando um povoado que cresceu ao redor da estação ferroviária. O desenvolvimento inicial foi impulsionado pelo comércio e pela agropecuária, setores que ainda hoje desempenham um papel fundamental na economia local.

Um dos momentos mais marcantes da história de Lassance foi a descoberta da “Doença de Chagas”, feita pelo médico e cientista “Carlos Chagas” em 1909. Trabalhando em um pequeno laboratório improvisado na cidade, Chagas identificou o protozoário *Trypanosoma cruzi* e descreveu a doença que leva seu nome. Esse acontecimento colocou Lassance no mapa da ciência nacional e internacional, tornando-se um marco para a história da medicina no Brasil.

Com o passar dos anos, o município manteve suas características culturais preservadas, especialmente devido à forte presença de descendentes de afro-brasileiros, indígenas e imigrantes. Essa diversidade moldou a identidade da cidade, refletindo-se nas tradições, na culinária e nas manifestações artísticas locais.

SUMÁRIO

O QUE O AMBIENTE EDUCACIONAL NOS DIZ...

O ambiente escolar da escola analisada é um microcosmo das relações sociais e culturais da comunidade. A diversidade cultural local é rica, mas também geradora de conflitos. Para compreender essa diversidade, é necessário destacar os diferentes grupos que coexistem na cidade e as dinâmicas que influenciam a convivência no contexto escolar. Por exemplo, as relações históricas ligadas à colonialidade explicam os desafios enfrentados na promoção da igualdade. Quijano (2005) observa que a ideia de raça foi central para a construção de hierarquias sociais que ainda se refletem no preconceito e na exclusão observados no dia a dia escolar.

A escola é também palco de expressões de estereótipos, preconceitos e valores discriminatórios internalizados pelos alunos. Atitudes como

a reprodução de discursos preconceituosos podem ser enfrentadas com estratégias pedagógicas que estimulem o respeito às diferenças e à reflexão crítica. Como sugere Bhabha (1998), a formação de identidades no “entre-lugar” cultural abre espaço para novos entendimentos e convivências mais harmônicas.

Outro ponto relevante é explorar como o passado histórico da escola impacta as relações sociais atuais. A diversidade cultural presente na população reflete o cruzamento de trajetórias de afrodescendentes, indígenas e outras etnias. Sugere-se detalhar como esses encontros geram tanto oportunidades de aprendizado quanto tensões, abordando exemplos concretos de práticas escolares que promovam a inclusão, como projetos interdisciplinares sobre histórias locais e a organização de exposições culturais. A cultura de Lassance exerce uma forte influência no ambiente escolar, que busca preservar e valorizar as tradições locais através de projetos pedagógicos e atividades extracurriculares. A escola analisada entende que a identidade cultural dos alunos deve ser fortalecida desde a infância, permitindo que conheçam e se orgulhem da história do município.

Desde a entrada da escola é possível perceber referências à cultura local, seja nos murais com trabalhos dos alunos sobre a história da cidade, seja nos eventos temáticos que ocorrem ao longo do ano letivo. A instituição incorpora elementos da cultura regional em diversas disciplinas, utilizando a história e os costumes locais como ferramentas pedagógicas para ensinar conteúdos de geografia, história, artes e até mesmo matemática.

Quanto à análise dos projetos e ações realizadas pela escola como docente, três ações foram realizadas no ano de 2024. A primeira foi a “Degustação de alimentos da cultura afro-brasileira” feita pelas docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Elaborado pelas professoras das turmas, foi em novembro de 2024, com duração de duas horas, e contou com a participação de toda a escola, incluindo os alunos do 6º ao 9º e aproximadamente 100 alunos. Além da degustação, os alunos realizam pesquisas sobre a origem desses alimentos e sua relação com os processos migratórios que influenciaram a formação cultural da cidade e do nosso País. As principais atividades foram realizadas durante toda uma semana e na sexta ocorreu a culminância. O objetivo principal foi valorizar e ressaltar a cultura afro-brasileira de forma a manter nossas raízes.

SUMÁRIO

Figura 1 – Degustação de alimentos da cultura afro-brasileira

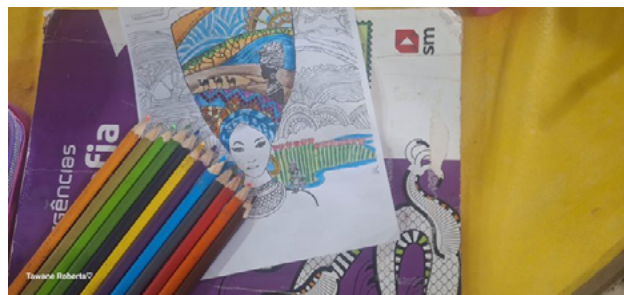


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pode-se perceber uma aprovação dos alunos, seu envolvimento e principalmente a curiosidade em saber mais sobre os pratos. Foi um momento muito rico entre os alunos, tendo em vista que os menores ainda não conheciam todos os pratos.

O segundo projeto ou ação realizada foi um trabalho de artes e língua portuguesa sobre a Consciência Negra. Foi criado em 2024, com duração de uma semana, e contou com a participação dos alunos das turmas de 6º ao 9º ano e aproximadamente 32 alunos. As principais atividades foram realizadas dentro dos espaços da escola. Os alunos fizeram pesquisas junto com a professora sobre o tema, levando em conta seus protagonismos. O objetivo principal foi compreender e entender todo o processo que nossos antepassados viveram antes de nós e valorizarmos todo esse processo. Foi analisado músicas, danças, vestimentas e os alunos fizeram pinturas em telas e teatro de fantoches contando lendas africanas.

Figura 2 – Projeto Semana temática da Consciência Negra



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Foi importante a implementação desse projeto no ambiente escolar pois possibilitou a interação entre os alunos, trocas de vivências e espaço de reflexão. A questão da interculturalidade e decolonialidade não foram trabalhadas de forma teórica, mas prática. Houve apresentação de capoeira realizada pelos alunos do 8º ano, estes que tomaram toda a iniciativa. Os alunos puderam se expressar de várias maneiras e exporem suas opiniões.

O terceiro projeto ou ação foi a criação da maquete com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Foi criado em 2024, com duração de dois dias, contou com a participação da avó de uma das alunas e aproximadamente 8 alunos. As principais atividades foram realizadas na escola. O objetivo principal foi homenagear uma das tradições da nossa cidade que é a folia de Santos Reis.

Figura 3 – Projeto Folia de Reis



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse projeto, pode-se perceber a participação dos alunos que desenvolveram toda a atividade, fazendo primeiramente uma entrevista com moradores mais velhos da comunidade, coletando relatos sobre como eram as primeiras festas de Santos Reis décadas atrás, aproveitaram para explorar mais afundo a nossa cultura. Esse contato direto com a comunidade fortalece o sentimento de pertencimento e identidade cultural.

Os alunos criaram então a maquete fazendo referência às lapinhas criadas pelos mais velhos em suas casas para receber as folias de Santos Reis, e aproveitaram para dançar lundu. A questão da interculturalidade foi trabalhada por meio de diversas práticas pedagógicas que buscaram valorizar a diversidade cultural e promover a reflexão crítica sobre a história

e identidade local. Projetos como a degustação de alimentos da cultura afro-brasileira, a semana da Consciência Negra e a homenagem à Folia de Reis envolveram alunos e a comunidade em atividades que resgataram tradições e estimularam o pertencimento cultural. Essas ações permitiram que os estudantes não apenas conhecessem diferentes culturas, mas também vivenciassem e compartilhassem saberes, promovendo um ambiente de trocas e respeito à diversidade. No entanto, apesar desses esforços, o racismo estrutural ainda se manifesta no cotidiano escolar, exigindo um compromisso mais profundo e contínuo para a construção de um espaço verdadeiramente intercultural.

A escola desempenha um papel fundamental nesse processo ao incorporar perspectivas decoloniais e estimular práticas que desafiem hierarquias históricas, criando oportunidades para que todos os alunos se reconheçam naquilo que aprendem e vivenciam. A perspectiva decolonial, como defendida por Candau (2010), propõe uma abordagem educacional que valorize as diferenças e promova a inclusão. No contexto escolar, isso implica incorporar saberes marginalizados nos currículos, questionar os pressupostos eurocêntricos das práticas pedagógicas e criar espaços para que todos os alunos possam se reconhecer nas atividades propostas. Assim, a escola pode se tornar um lugar de resistência à reprodução de desigualdades.

Percebe-se, então, que apesar do ambiente escolar não ter visualmente em sua estrutura um destaque para a questão da interculturalidade, ações e projetos são desenvolvidas de forma isolada. Assim, há um longo caminho a ser seguido em busca de romper padrões arraigados nesse ambiente que precisa ser mudado. O ambiente reproduz o racismo e o ambiente ainda precisa se movimentar de forma intercultural.

O racismo estrutural, presente em diferentes espaços sociais, manifesta-se de forma marcante no ambiente escolar. Maldonado-Torres (2007) aborda como a colonialidade do ser e do saber perpetua a desigualdade ao deslegitimar os saberes e experiências de populações historicamente marginalizadas. Esse fenômeno se reflete em discursos e atitudes preconceituosas que muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas.

Um exemplo prático ocorre quando um aluno reproduz, no ambiente escolar, discursos preconceituosos aprendidos em casa. A resposta educativa a esses episódios deve ir além da repreensão, incorporando ações pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e culturais. Atividades como rodas de conversa, oficinas culturais e debates sobre histórias de resistência afro-brasileira e indígena podem ser fundamentais nesse processo.

O racismo é um sistema de desigualdade que se estrutura historicamente, estabelecendo hierarquias entre grupos raciais e sustentando a marginalização de determinadas populações. No ambiente escolar, ele se manifesta na exclusão de saberes não europeus, na reprodução de estereótipos e na falta de representatividade cultural nos currículos. Essas práticas acabam reforçando desigualdades e limitando o reconhecimento das identidades de grupos historicamente oprimidos, tornando essencial a adoção de estratégias pedagógicas que enfrentem essa realidade.

A interculturalidade na escola surge como uma proposta que busca promover o respeito e a valorização das diferentes culturas, incentivando o diálogo e a inclusão de perspectivas diversas no ensino. Ao trabalhar a interculturalidade, a escola rompe com padrões excludentes e constrói um espaço mais democrático, onde todas as identidades podem ser reconhecidas. Iniciativas que incorporam histórias, saberes e tradições de diferentes grupos étnico-culturais possibilitam uma educação mais equitativa, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos alunos e combatendo o racismo estrutural de maneira ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o potencial de ser um espaço transformador, onde a diversidade cultural não apenas é reconhecida, mas também celebrada. Para isso, é fundamental investir em formação continuada de professores, criar oportunidades de diálogo com as famílias e adotar uma perspectiva decolonial em todas as práticas pedagógicas.

Assim, o título desse capítulo retoma uma pergunta sobre a qual ainda se busca respostas: O AMBIENTE ESCOLAR INTERCULTURAL: um caminho possível? Acredita-se que é essencial que as escolas desenvolvam projetos que articulem teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre o impacto das práticas coloniais na sociedade atual e incentivando o respeito às diferenças. As contribuições de autores como Candau (2010), Bhabha (1998) e Quijano (2005) fortalecem a compreensão da interculturalidade como um caminho viável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, é importante ter como eixo central a educação intercultural. Sem uma estruturação, um planejamento e acima de tudo envolvimento de todos, não se tem a promoção da interação entre as culturas, uma valorização da diversidade e das identidades culturais dos alunos.

Dessa forma, o ambiente escolar em Lassance pode se tornar um exemplo de convivência intercultural, promovendo o respeito à diversidade e combatendo as desigualdades que ainda persistem na sociedade.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Colonialidade do ser e do saber. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.



*Richéle Timm dos Passos da Silva
Egeslaine de Nez*

DA INTERNACIONALIZAÇÃO À INTERCULTURALIDADE:

**HORIZONTES TEÓRICOS PRÁTICOS
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

INTRODUÇÃO

O cenário da Educação Superior brasileira tem recebido forte impacto global proveniente de mudanças sociais e tecnológicas que têm interferido diretamente no cotidiano das estruturas universitárias e nas arquiteturas pedagógicas por elas desenvolvidas. Ao menos dois horizontes teóricos-práticos são estudados em múltiplas dimensões a partir dos conceitos de internacionalização e interculturalidade, dos quais trazemos alguns para reflexão neste capítulo. Apresentamos uma proposta conceitual que associa estes dois horizontes no intuito de atender ao contexto global sem desconsiderar nossa história local e, assim, articular o desafio de desenvolver uma formação educacional étnico-cultural do cidadão cosmopolita.

Dito isto, entendemos que a internacionalização acompanha a expansão da Educação Superior e como campo científico é abordada por diferentes áreas de conhecimento. Pressionada pela globalização e apoiada no desenvolvimento das tecnologias de informação, fomenta a construção de redes de pesquisas colaborativas (Morosini, Nez e Mentges, 2024). Também se estende, fortemente, ao ensino, à pesquisa e à extensão por meio da mobilidade docente e discente.

As contribuições científicas dos estudos relacionados a essa temática refletem o momento de transição que caracteriza os contextos emergentes (Morosini, 2014): por um lado estudos produzidos por e para uma realidade sócio-histórica dominante do global norte e a inserção de estudos sobre a Ásia; por outro, investigações iniciais, nos quais a equidade e a preservação da identidade local são princípios imprescindíveis, considerando realidades locais, especialmente a América Latina. Esses últimos são oriundos de realidades constitutivas do Global Sul, marcadas por contradições sociais/econômicas e tecnológicas. É imprescindível enfatizar que a Educação Superior brasileira precisa organizar e melhorar seus processos de internacionalização para desenvolver-se cada vez mais.

No Brasil, a interculturalidade e a internacionalização na Educação ganham centralidade com o avanço do processo de globalização, levando em consideração que a universidade busca responder às exigências do

novo perfil de formação, com o desafio de tornar-se internacionalizada. Para isso, vem criando programas com incentivos, repercutindo na reorganização da instituição.

Este estudo tem sua gênese no Programa Pesquisador Gaúcho (PqG) - Edital Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) 09/2023 com o projeto intitulado “Programa institucional de internacionalização (PrInt): impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas”, que tem como objetivo analisar os impactos do CAPES/PrInt que se encerra em 2024, buscando caracterizar indicadores de Internacionalização da Educação Superior das IES gaúchas participantes com vistas nas ações desenvolvidas e no movimento realizado pelos pesquisadores envolvidos.

A proposta de compreender a interculturalidade e seus possíveis desdobramentos em práticas institucionais no espaço da educação superior é parte integrante do projeto de pesquisa “Formação Docente no Brasil pós política educacional do Reuni: modelos e racionalidades formativas das IES gaúchas,” (2024) financiado via Edital FAPERGS 08/2023 Auxílio Recém-doutor ou Recém-contratado – ARD/ARCE, o qual intenciona investigar a participação das IES federais gaúchas no programa Reuni identificando o formato estrutural-administrativo e didático-pedagógico adotado para a formação docente no momento da adesão ao programa para, num segundo movimento, identificar continuidades e rupturas nos cursos e modelos formativos empregados para a formação docente. É importante destacar que o estudo aqui apresentado de ambos projetos se vincula ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Int): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes.

Neste capítulo, que está organizado em três partes, contando com essas considerações iniciais, abordaremos duas importantes políticas educacionais que têm ensejado mudanças profundas no modo de se pensar e instituir nossas universidades brasileiras no que concerne à internacionalização e interculturalidade: o PrInt, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Além disso, as conclusões, mesmo que provisórias visto que os

SUMÁRIO

projetos estão em andamento, estarão dispostas para reflexões ao final do texto e propiciam tensionamentos, problematizações e reflexões diante do que por ora apresentamos.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS E PERSPECTIVAS ORGANIZACIONAIS E FORMATIVAS

O momento atual está marcado por tendências de ordem econômica, cultural e social que geram desafios e interferem no destino de povos e nações. A globalização econômica e as propostas pós-modernas de cultura em busca de espaço na sociedade, apesar de colidirem, recorrem à Educação e vêem nela um meio para atingir seus objetivos (PRETTO, 2000).

Cunha (2001) explicita que a universidade é uma instituição que faz parte da sociedade moderna e, “[...] tem existência garantida, ainda que necessite rever sua própria identidade e papel social” (p. 155). A partir desses elementos, as instituições de Educação Superior (IES) são caracterizadas como organizações dinâmicas, com seus compromissos e contradições, indispensáveis para a análise de todas as atividades educativas e para um maior aprofundamento da qualidade do ensino.

Nessa direção, a internacionalização, longe de ser uma discussão atual, é um dos grandes desafios colocados aos programas e políticas públicas que buscam dialogar dentro deste contexto. Por ser um termo polissêmico, com significados diferentes, segundo De Wit (2015, p. 69) “não envolve apenas a relação entre os países, e sim as relações entre culturas e entre o global e o local” e a troca de informações. Assim, é um

processo intencional de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos e funções da Educação Superior, a fim de melhorar a qualidade da mesma e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, proporcionando uma contribuição significativa para a sociedade (De Wit, 2015, p. 29).

Morosini (2006, p. 192) assinala que a internacionalização está baseada em relações entre instituições e países, sendo “considerada como qualquer esforço sistemático que tenha como objetivo tornar a Educação Superior mais respondente às exigências e desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho”, permeadas por diferentes racionalidades.

Durante muito tempo, foi compreendida como mobilidade e intercâmbios acadêmicos (Stallivieri, 2003; Laus e Morosini, 2005; Gacel-Ávila, 2006). Conceitualmente, expressa significados diversos, que vão desde experiências e investigações científicas entre países até instituições sem fronteiras, programas internacionais, intercâmbio e cooperação técnica (De Wit, 2015).

O conceito é complexo e não pode ser confundido apenas com mobilidade acadêmica ou docente por meio de pesquisas e atividades pontuais. A Educação Superior tem realizado intercâmbios, historicamente, na maior parte dos continentes, quer sejam científicos ou tecnológicos, por meio da mobilidade docente, discente e de pesquisadores. São frequentes as opções pela internacionalização das universidades no desejo de formar uma verdadeira sociedade regida pelo conhecimento construído entre os países.

Uma das políticas instituídas no Brasil para fomentar as condições operacionais das instituições para a realização de processos de internacionalização foi o CAPES/PrInt (Programa de Internacionalização). Neste programa encontramos objetivos tais como:

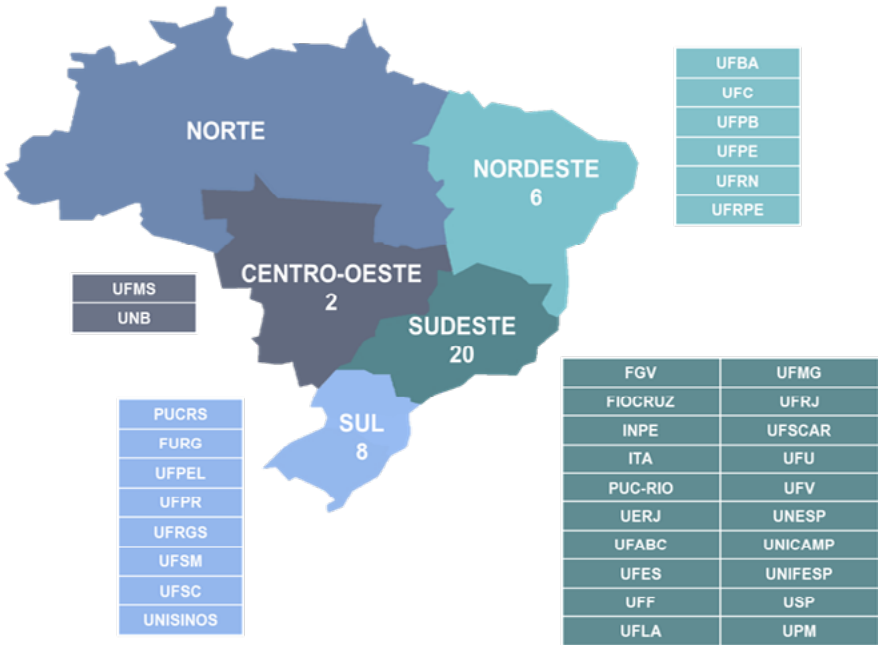
- Fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições nas áreas do conhecimento prioritizadas;
- Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação;
- Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação;
- Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional;

SUMÁRIO

- Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional;
- Integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (Brasil, 2019).

Além disso, as ações do CAPES/PrInt previam missões de trabalho no exterior; bolsas no exterior; professor visitante júnior; professor visitante sênior; “summer/winter schools” e bolsas no país: jovem talento, pós-doutorado; entre outras possibilidades. O PrInt foi lançado em 2017, e em 2018 recebeu propostas de 108 universidades brasileiras e institutos de pesquisa. A meta era atender até 40 instituições, mas apenas 25 foram selecionadas na primeira etapa. Ao final do processo seletivo, 36 propostas foram aprovadas e estão em andamento (Figura 1). A conclusão do programa foi sinalizada para 2024, conforme informações oficiais, alterando os prazos iniciais em função da pandemia de Covid em 2021/2022, vivenciada mundialmente.

Figura 1 – Distribuição dos projetos do PrInt por regiões brasileiras



Fonte: Nez e Morosini (2020).

Este programa é uma política que no momento está passando por avaliação sistemática e organização dos órgãos proponentes, bem como das IES que fazem parte, pois estas tinham até o final de 2024 para enviar o relatório final de execução do CAPES/Print. Destarte, é oportuno saber mais sobre a temática que fomentou nos últimos anos processos de internacionalização nas instituições brasileiras. Do mesmo modo, é possível realizar análises com relação à concepção de internacionalização presente nos projetos institucionais, bem como desvelar os desdobramentos, principalmente no que diz respeito às práticas que foram realizadas pelas instituições brasileiras nos processos de internacionalização que efetivamente foram realizados.

Conforme estudos preliminares, o Print tem tido resultados positivos em algumas universidades, como pode ser percebido a partir do que se tem apresentado em eventos e discussões institucionais e relatórios parciais encaminhados à CAPES e divulgado em sites oficiais das IES. Isso permite que a universidade faça um planejamento estratégico das suas ações futuras de internacionalização, organizando e congregando iniciativas a partir dele.

Um olhar ampliado sobre as condições de fomento e iniciativas como esta, de repensar os processos vividos pelas universidades brasileiras, nos faz atrelar a este programa propostas internas de reestruturação das universidades que somatizam investimentos no setor educacional, nas estruturas e nas condições institucionais, bem como em arranjos pedagógicos que vêm ocorrendo no Brasil.

É neste ponto que compreendemos o contexto da internacionalização atrelado à política do Reuni, ou seja, que faz parte de um conjunto de medidas que vem paulatinamente sendo instituídas na educação brasileira a fim atender as demandas internas e externas do mundo globalizado.

O Reuni foi instituído pelo Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) sendo definido como “uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social” (Relatório 1º ano REUNI, 2009, p. 3). A partir da sua implementação, em 2008, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de “retomar o crescimento do ensino superior público. [...] Além disso, cabe destacar a

SUMÁRIO

oportunidade que a reestruturação acadêmica e as inovações propostas pelas universidades significará para a educação superior pública do país” (Relatório 1º ano REUNI, 2009, p. 3).

Dessa forma, entendemos que o Reuni foi um dos maiores programas de impacto que impulsionou as grandes reformas estruturais, administrativas e didático-pedagógicas nas universidades brasileiras. Com sua implementação, houve uma forte expansão da Educação Superior a partir da interiorização das instituições públicas, mas também o incentivo à reestruturação acadêmica institucional.

Estudar o Programa Reuni possibilita perceber que sua criação e/ou a reconstrução de universidades não foi estritamente de ordem financeira, com destaque para o aumento de vagas de trabalhadores na área da educação superior (corpo docente e técnico) e criação e aumento de matrículas nos diferentes cursos das instituições. Houve um incentivo explícito de demandas por revisão, reformulação ou construção dos processos formativos no que tange às questões pedagógicas e curriculares (Silva, 2023).

Este é o ponto que destacamos dentro desse grande cenário das reformas e políticas educacionais voltadas à educação superior brasileira. É o fragmento legal normativo que impulsiona, inclusive financeiramente, as IES a repensarem sobre seu modelo organizacional, institucional e formativo para, de certa forma, reconstruir seu aparato educacional (Silva, 2023).

Em 2007, eram 54 as universidades federais em funcionamento à época da criação do Reuni. Dessas, 53 instituições aderiram ao programa nas duas chamadas realizadas. A Universidade Federal do ABC, criada em 2005, não precisou aderir visto que já continha em sua proposta a ampliação e reestruturação em seu projeto institucional (Relatório 1º ano REUNI, 2009). Todas as instituições existentes em 2007 de alguma maneira compuseram e se beneficiaram com o programa Reuni.

No site do Reuni (Brasil, 2021), encontramos as dimensões do Programa como requisito posterior avaliado pela equipe do MEC, os quais deveriam estar nos projetos enviados pelas IES ao governo sobre reestruturação e/ou construção das instituições. São elas:

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1. Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública
 - Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
 - Redução das taxas de evasão;
 - Ocupação de vagas ociosas.
2. Reestruturação Acadêmico-Curricular
 - Revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade;
 - Reorganização dos cursos de graduação;
 - Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
 - Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos;
 - Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
3. Renovação Pedagógica da Educação Superior
 - Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
 - Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;
 - Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente em caso de implementação de um novo modelo.
4. Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação
 - Articulação da graduação com a pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.
5. Compromisso Social da Instituição
 - Políticas de inclusão;
 - Programa de assistência estudantil;
 - Políticas de extensão universitária (Brasil, 2021).

Vale trazer ainda para reflexão o documento “Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares” (2010), que serviu de modelo e poderia ter sido utilizado como subsídio orientador para a construção dos projetos das IES participantes do Reuni. Esse documento é extremamente relevante para se pensar que os modos de formação e os modelos existentes na Educação Superior Brasileira foram questionados quanto aos formatos institucionais de cursos isolados para serem repensados, mas de maneira mais dinâmica e aberta às necessidades socioeducacionais da contemporaneidade.

Alguns fragmentos do documento indicam marcações e orientações para a configuração de modos de formação e modelos institucionais, os quais destacamos:

A idéia de implantar uma formação em ciclos nas universidades brasileiras [...] reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação. Nesse momento, propostas mais amplas de arquitetura curricular em nível de graduação começam a entrar na agenda de debates sobre a reforma acadêmica da educação superior brasileira [...] o modelo tradicional de uma graduação longa, com itinerários de formação rigidamente pré-definidos, voltada para uma profissionalização precoce e dotada de uma estrutura curricular engessada começou a dar sinais de esgotamento progressivo. [...] Diante da complexidade e diversidade cultural do mundo contemporâneo, a arquitetura curricular das nossas formações de graduação reserva pouco espaço para a formação geral e, por isso, se revela impregnada por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, 2010, p. 2-3).

Nesta direção, observar como as dinâmicas dos programas instituídos pelas políticas educacionais brasileiras têm movimentado o setor da Educação Superior desde o início dos anos 2000 nos faz compreender que tais programas demandam um esforço sobremaneira das instituições. Isso faz com que repensem seus projetos institucionais e formativos visto que não é possível manter-se como uma Torre de Marfim, alheias aos anseios de um mundo em constantes mudanças. O Brasil, portanto, possui políticas educacionais que impulsionam possibilidades formativas de cunho aberto

SUMÁRIO

à pluralidade de saberes, as quais apontam para construções a partir de nossa história e necessidades locais sem perder sua capacidade de integrar-se ao global e/ou internacional, assim apontam para contextos interculturais e internacionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

La educación se consume fundamentalmente en si misma en tanto consolida el sentido paradójico y desgarrante de una cultura, que consiste en lograr una habitualidad sagrada, un domicilio regido por el fundamento. [...] la educación se cumple en el acto del encuentro simbólico y ahí está su eficiencia. Esto no consiste en generar individuos seguros, sino en fomentar la inseguridad auténtica de sentir que el fundamento está, pero resbala entre las manos (Kusch, 1978, p. 173).

Com o incentivo das políticas e dos programas aqui apresentados, propostas de repensar a Educação Superior a partir de contextos relacionais globais e locais passam a contextualizar e concretizar reformas profundas nas estruturas e dinâmicas formativas. Assim, se as relações e os contextos precisam ser considerados mediante as experiências vivenciadas na história da formação educacional vividas nos espaços institucionais, recorreremos a entender a interculturalidade como práxis (Fornet-Betancourt, 2010).

Isso significa dizer que tanto o PrInt como o REUNI são possibilidades reais de agregar reformas pedagógicas e estruturais, tendo em vista nossa pluralidade cultural como povo brasileiro e, ainda, corroboradas a partir da internacionalização promovida nas universidades.

Esses processos de transformação institucional e programas formativos precisam levar em conta que a interculturalidade se compromete a realizar como projeto de educação e sociedade novos arranjos e novas compreensões mais amplas e desafiadoras. "A educação é comunicação, é

diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 1983, p. 69).

O diagnóstico de que na vida universitária não se trata em profundidade do que se precisa discutir perante as assimetrias da sociedade imprime discussões profundas destes novos contextos interculturais e internacionais que têm sido pauta de políticas e estudos.

No que tange diretamente as questões que decorrem de um entendimento sobre interculturalidade e sua implicação nos rearranjos universitários, compreendemos que, como povo brasileiro, nos falta um reconhecimento autêntico de nossa origem multicultural para além de discursos e da obrigatoriedade legal em se abordar esses assuntos, quais sejam: saberes afro e indígenas, refugiados, cotas raciais, multiculturalismo, entre outras demandas, as quais não estão presente nas entranhas da reestruturação dos nossos modelos formativos e estruturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI**. Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL, **Reuni**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CUNHA, M. I. Universidade e pesquisa: ensaio do futuro. LINHARES, C.; FAZENDA, I. TRINDADE, V. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

DE WIT, H. Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. *In*: SALMI, J. BARRIOS, P. M. NUPIA, C. M. *et al.* **Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior em Colombia**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacinal, 2015, p. 135-158.

FORNET-BETANCOURT, R. Teoría y praxis de la filosofía intercultural. Recerca. **Revista de Pensament I Anàlisi**, Num. 10. 2010. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/1925/1616>.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GACEL-ÁVILA, J. **La dimensión internacional de las universidades:** contexto, procesos, estrategias. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

KUSCH, R. **Esbozo de una antropología filosófica americana.** Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internationalization of higher education in Brazil. In: WIT, H., JARAMILLO, I., GACEL-ÁVILA, J., KNIGHT, J. (eds). **Higher Education in Latin America:** the international dimension. Washington: The World Bank, 2005.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E.; MENTGES, M. J. Internacionalização da educação superior no Brasil: múltiplas formas, novas possibilidades. **Revista de Ensino Superior da América Latina (ESAL)**. v. 15, p. 37-42, 2024.

NEZ, E.; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PrInt): análises frente a uma pandemia. **Debates em educação**. v. 12, p. 77-94, 2020.

PRETTO, N. L. (org.) **Globalização e educação:** mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação à distância e sociedade planetária. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

PROJETO de pesquisa. **Programa institucional de internacionalização (Print):** impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2024.

REFERENCIAIS ORIENTADORES PARA OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES E SIMILARES, 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20%20bacharelados%20interdisciplinares%20%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf.

RELATÓRIO 1o ano REUNI, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2021.

SILVA, R. T. P. **O programa de pesquisa de Lakatos e sua contribuição para a formação docente:** fundamentos para o núcleo estruturante da interculturalidade triangular. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira:** revista do conselho de reitores das universidades brasileiras. Brasília, v. 24, n. 48, 2003.

SUMÁRIO

9

*Marília de Sousa Machado
Rosiléia Oliveira de Almeida
Ayane de Souza Paiva*

A SUPOSTA NEUTRALIDADE CIENTÍFICA E A NORMATIZAÇÃO DE CORPOS:

**A CONSTRUÇÃO DE OPRESSÕES
E SUAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO
E PROFESSORAS/ES**

O estudo que apresentamos aqui faz parte de uma investigação mais ampla que buscou ensinamentos sobre as diferenças e subalternizações de corpos produzidos por discursos presentes em livros utilizados na formação inicial de professoras/es de biologia, bem como os possíveis apagamentos construídos por esses discursos e suas implicações na formação de professoras/es.

Uma das perguntas que amparam este capítulo é: a ciência é neutra? Ela é imutável e respalda a ideia de verdade universal? Menezes (1978) já apontava, mesmo que de forma precoce, a resposta para tais questões:

Não existe ciência neutral porque o homem, seu produtor, não é neutral e, na medida em que ele é um animal axiológico mergulhado num mundo de valores sociais e históricos, tudo o que ele faz comporta valores e é feito a partir de valores, dentro dos seus desiderata. Ora, como existe uma relação dialética entre meios e fins determinando que cada um desses pólos da ação participe da natureza do outro, aquela condição humana é inevitável (Menezes, 1978, p. 18).

Deste modo, para a construção do presente texto partimos da compreensão de que a biologia não está ligada ao campo da neutralidade. Essa ciência é atravessada por diversos valores e discursos sociais que hegemonicamente influenciam e educam para um modelo único de vivência sexual, que compreende os sujeitos dentro do campo da binaridade biológica, esta que normatiza e apaga/nega a diversidade de vida existente. Essa compreensão se estabelece e se fortifica no discurso das ciências biomédicas, sendo encoberta pela ideia de neutralidade científica que produz valores e verdades sobre os sexos, criando o normal e o patológico. As ciências biomédicas classificam os corpos em um padrão e o legitimam socialmente, sendo que o que se enquadra fora desse padrão é visto como doença/anomalia.

Assim, no imaginário social surge a defesa de que há um processo de subjetivação que se constitui dentro da dimensão estética, dada pelo olhar/imaginário do outro. O corpo, a partir disso, é visto como um espetáculo que carrega para além das características biológicas, as marcas idealizadas como beleza, saúde, sucesso, entre outras. Então, para a ciência e sociedade, o corpo se estabelece como representante central na identificação dos sujeitos. Nesse contexto, a ideia de corpo criada pela ciência e validada

SUMÁRIO

pelos discursos sociais se torna um dispositivo que opera na construção e representação dele. São práticas e discursos que se associam aos ideários biomédicos em que todo corpo que foge desse imaginário é apresentado como patológico. As ciências biológicas seguem o mesmo rumo das ciências biomédicas, desse modo, definem "outros" a partir do que consideram "normal"/"comum". Assim, os espaços de ensino podem ser contextos de reprodução de padrões sociais estabelecidos socialmente, visto que esses espaços e as pessoas que os constituem são atravessados por discursos que reforçam o padrão de normalidade, e o que difere desse padrão se enquadra como patológico.

É importante ressaltar que as/os professoras/es em formação inicial podem ser formadas/os com enviesamentos no discurso da ciência que (re)produzem marginalizações, apagamentos e silenciamentos de outras subjetividades que fogem do padrão heteronormativo. Dessa forma, a formação inicial docente, promovida pelos cursos universitários de licenciatura no Brasil, requer o reconhecimento das/os professoras/es como sujeitos do conhecimento e produtoras/es de saberes (Almeida, Biajone, 2007). Esse reconhecimento deve se estabelecer em todos os níveis educacionais e contemplar desde a formação inicial até a formação continuada, no contexto da atuação profissional. É importante ressaltar que as/os futuras/os professoras/es serão mediadoras/es do conhecimento, dos saberes em transformação, das culturas e dos valores da sociedade. Se essa/e futura/o docente não permear um processo de educação reflexiva e crítica, as reproduções de alterações acontecerão de modo imperceptível, pois elas/eles formarão e influenciarão novos sujeitos que reproduzirão também esses valores. Assim, é importante que as/os professoras/es tenham um olhar sensível e crítico de modo a caminhar fora da rota estabelecida e mediar novos modos de ensino que não reforcem padrões alterizadores. Perrenoud (1999) considera que as/os professoras/es devem se reconhecer como depositários da tradição e como precursores do futuro e, por isso, é importante que sejam preparados para uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa.

É importante salientar que o presente capítulo corresponde a um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, cujo texto foi intitulado "Orgasmo feminino em livros de formação: uma análise por meio da crítica feminista", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

SUMÁRIO

da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nessa pesquisa foi realizada a análise crítica de quatro livros de formação usados nas disciplinas de Anatomia e Fisiologia Humana no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia, Brasil, com o objetivo de interpretar os discursos presentes nesses livros, numa abordagem de gênero, tendo como contexto os estudos feministas na área de Educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se enquadra no campo da pesquisa qualitativa, em que as múltiplas dimensões do fenômeno investigado são igualmente consideradas: a eventualidade e a constância das manifestações, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. Embora esta pesquisa tenha adotado como procedimento metodológico a pesquisa documental, não envolvendo diretamente a obtenção de relatos de experiências, ela aciona as memórias das investigadoras por estas serem licenciadas em Ciências Biológicas e terem vivenciado processos formativos com o uso de livros de formação. Além disso, os resultados obtidos serão retomados em pesquisas qualitativas posteriores tendo como objeto a formação inicial de professoras/es em contexto em que se faz uso dos livros de formação analisados.

Considerando ainda a ênfase documental desta pesquisa, destacamos que, no contexto da abordagem qualitativa adotada, operamos dentro do universo de significados, motivos, valores, crenças e atitudes (Bogdan, Biklen, 1994). Assim, podemos dizer que o objeto (discursos biológicos) não é neutro, pois está carregado de significados que contribuem para moldar valores e padrões por estudantes e docentes, visto que essas/es tendem a tomar o conteúdo dos livros de formação como verdades absolutas. Na perspectiva feminista, é necessário fazer o caminho contrário, por meio da rejeição à ideia de neutralidade do saber científico e da promoção de interpretações em que as mulheres assumam um papel central.

Para a interpretação dos dados utilizamos como procedimento a análise de discurso, que tem a linguagem como princípio de análise.

O discurso é visto como um mediador necessário entre o ser humano e a realidade natural e social. Louro (1997) observa que o discurso não está descolado das práticas, dos dispositivos pelos quais se materializa e se produz, e nisso consiste o seu funcionamento. Esse tipo de análise visa romper as estruturas linguísticas, de modo a desembasar o que está entre a língua e a fala. Para Fiorin (2007, p. 41) o texto é um lugar de manipulação consciente em que homens (e mulheres) organizam as expressões para veicular seu discurso. Nessa relação está emaranhada a ideia de não neutralidade.

O corpus deste estudo foi definido a partir dos livros de formação presentes nas ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana, sendo selecionados aqueles mais utilizados nas salas de aula (Quadro 1). Os livros de formação *Anatomia Humana Básica*, *Fisiologia Humana: Uma Abordagem Integrada* e *Fisiologia* são escritos por homens, ocorrendo, assim, a presença de mulheres apenas no livro de formação *Anatomia Orientada para Clínica*.

Quadro 1 - Corpus de livros de formação analisados

AUTORAS/ES	TÍTULO	EDITORA	ANO
DÂNGELO, J. G.; FATTINI, C. A.	Anatomia Humana Básica	Atheneu	2010
MOORE, K. L.; DALLEY, A. F.; AGUR, A. M. R.	Anatomia Orientada para Clínica	Gen	2010
SILVERTHORN, D. U.	Fisiologia Humana: Uma Abordagem Integrada	Manole	2003
BERNE, M. R.; LEVY, M. N.	Fisiologia	Elsevier	2006

Fonte: As autoras (2024).

Definidos os livros de formação, separamos os capítulos que tratam diretamente sobre reprodução humana e anatomia dos aparelhos genitais masculino e feminino. A partir disso começamos as análises, partindo do princípio de que a ciência moderna estruturou o modelo hegemônico de ciência, trazendo marcas androcêntricas nos seus discursos. Desse modo, é importante enfatizar que a ciência é uma construção humana. Sendo esse o caráter fundamental da ciência, precisamos questionar: Quem escreveu essa ciência? De que local se fala?

RESULTADOS

Ao falarmos de neutralidade da ciência caímos no questionamento se ela pode ser construída livre de valores. Nesse contexto, estamos nos referindo à carga de valores imprimida à ciência, por determinados grupos sociais, como marcas históricas e culturais.

Ao isolar a ciência da esfera valorativa, a tese da neutralidade, primeiro, coloca a ciência fora do alcance de questionamentos em termos de valores sociais – sendo essa a implicação mais relevante de um ponto de vista interno à cultura ocidental – e, segundo, permite que a ciência seja posta como um valor universal – o que é relevante especialmente no que se refere às relações da cultura ocidental com outras culturas (Oliveira, 2008, p. 98).

A tese da neutralidade da ciência percorre três caminhos em que os valores sociais podem estar interligados, sendo eles: a seleção do fenômeno a ser investigado, a escolha das teorias para explicar os fenômenos e o domínio do próprio conteúdo das proposições científicas. Segundo Oliveira (2008), cada desses domínios corresponde a uma faceta da neutralidade.

1 Tese da neutralidade temática: a ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo. 2 Tese da neutralidade metodológica: a ciência é neutra porque procede de acordo com o método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias não deve envolver, e de maneira geral não tem envolvido, valores sociais. 3 Tese da neutralidade factual: a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais (Oliveira, 2008, p. 98).

Ao aplicarmos a ideia de neutralidade da ciência, os campos em que essa discussão é posta nos dias de hoje se orientam em grande parte por uma versão particular da tese da neutralidade no sentido amplo. Essa ideia particular de neutralidade da ciência ganhou sentido no lançamento das bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki. A intenção era, claramente, a de eximir a ciência – concebida separadamente de suas aplicações – da culpa pela atrocidade cometida (Oliveira, 2019). Não tão distantes de nós,

SUMÁRIO

podemos citar os estudos eugênicos que usavam valores racialistas para determinar padrões para grupos de diferentes etnias. Em meio a esse movimento surge a defesa da pretensa neutralidade da ciência e das/dos cientistas. Ao pensarmos o discurso de neutralidade, é importante traçar que essa ciência é construída por um grupo específico, grupo esse que teve um papel hegemônico nessa construção, caracterizado por homens brancos europeus, com sua ciência considerada “mais avançada”.

A ideia de neutralidade científica atravessa décadas, no contexto atual. Há muitas reflexões epistemológicas que postulam que essa suposta tese da neutralidade foi superada. No entanto, encontramos muitas análises na academia e na educação científica, na Educação Básica, vinculadas à visão de ciências neutras. Segundo Castro e Oliveira (2021), no Brasil, certas/os pesquisadoras/es e avaliadoras/es de agências de fomento ainda creem na neutralidade e imparcialidade científica, ou seja, acreditam que uma ciência será mais objetiva e mais verdadeira na medida em que não esteja contaminada por “valores”. Ancorados nessa ideia, depreciam projetos que questionam essa ideia, atribuindo-lhes um suposto viés ideológico ou político.

O que conhecemos como método científico garantiria que somente os fatores epistêmicos, ou seja, a lógica e mais a experiência, interferem na produção do conhecimento (Auler, 2002). Porém, para Japiassu (1975), a ciência não é neutra, pois não está isenta de “contaminações” valorativas, contrariamente ao que pensam as/os defensoras/es da neutralidade. Essas/es acreditam que a ciência lida apenas com fatos, garantindo sua neutralidade. Dessa forma, ela poderia ser utilizada tanto para o bem como para o mal.

Nesse contexto, é importante pensarmos que a ciência tem se construído como um território hegemonicamente masculino. Isso não tem relação necessariamente com a ideia de que as mulheres seriam menos capazes do que os homens. A marginalização feminina no mundo científico deu-se como consequência de sua exclusão, durante muitos séculos, da esfera pública. As normas regulatórias do sexo (Butler, 2004) legitimam o espaço privado e, mais especificamente, os papéis vinculados ao âmbito doméstico como inerentes à existência feminina em sociedade.

SUMÁRIO

A ciência também tem sido território de construção de corpos “normais”, e tudo que difere dessa classificação de normalidade é considerado como outro. No excerto a seguir podemos observar a construção de outros:

As características sexuais secundárias são outras características que distinguem os homens das mulheres. A forma do corpo do homem é algumas vezes descrita como um triângulo invertido, com ombros largos e quadris estreitos. O corpo da mulher, em geral, tem forma de pera, com quadris largos e ombros estreitos. Os androgênios são responsáveis por traços masculinos típicos, como o crescimento de barba e de pelos corporais, desenvolvimento muscular, espessamento das pregas vocais tornando a voz mais grave e efeitos comportamentais, como o desejo ou impulso sexual, também chamado de libido (Silverthorn, 2003, p. 815).

Nos grifos acima podemos observar a descrição do que é um corpo masculino e um corpo feminino, padronizando esses corpos e os colocando como modelo ideal. Perez (2009) discute que a natureza humana não se restringe à causalidade linear proposta pela biologia, que concebe o corpo como uma propriedade do homem, sendo o corpo da mulher também propriedade dele. Ao pensarmos sobre corpo, os ditos normais são pauta de diversas discussões, sendo que o corpo que foge à lógica básica de corpo normal muitas vezes nem é considerado corpo. O corpo deficiente parece vir como um desses possíveis elementos perturbadores, sendo exposto como estando fora das diretrizes de normatização, o que denunciaria a sua imperfeição (Amaral, 1994). Desse modo, estes discursos científicos acabam por reforçar opressões sobre os “outros”, adotando padrões androcêntricos na justificação das desigualdades entre homens e os outros – mulheres, pessoas com deficiência ou corpos masculinos e femininos que não se encaixam nessas especificações. Essas opressões são fundadas nas diferenças supostamente ‘naturais’, sendo necessário compreender a origem dessa forma de racionalidade e de suas implicações nas relações sociais.

Esses discursos reafirmam a inegociável crença na existência de diferenças descomuns entre homens e mulheres, seguida da pressuposição de que essas diferenças possuem origens biológicas e inatas, um tema muito presente não apenas no senso comum, mas também fonte de preocupação e interesse em pesquisas de cunho científico. O excerto a seguir

SUMÁRIO

apresenta um enviesamento do discurso, que pode gerar alterizações negativas em nível de gênero.

O clitóris é homólogo do pênis, ou mais exatamente, dos corpos cavernosos. Possui duas extremidades fixadas ao ísquio e ao púbis – ramos do clitóris, que depois se juntam formando o corpo do clitóris, e este termina por uma dilatação – a glândula do clitóris, **o clitóris é uma estrutura rudimentar quando comparada ao pênis** e apenas a glândula do clitóris é visível, no local onde se fundem anteriormente os lábios menores. São homólogos **rudimentares** do bulbo do pênis e a porção adjacente do corpo esponjoso (Dângelo, Fattini, 2005, p. 154, grifo nosso).

Ao pensarmos no processo formativo do corpo humano, o clitóris e o pênis apresentam a mesma origem embrionária. Ambos são originados a partir de uma mesma estrutura que posteriormente pode continuar com o processo de mitose e crescer (pênis), ou esse desenvolvimento mitótico ser interrompido, dando origem ao clitóris. Quando pensamos no discurso que se promove no excerto, identificamos um processo comparativo o qual é traçado por meio da utilização do termo “rudimentar”.

No contexto social, esse termo pode assumir significados como tosco, grosseiro, imperfeito, rude, rústico, malfeito, desprimoroso, mal-acabado, mal-ajeitado, mal-apresentado, mal-arranjado, mal-arrumado, não desenvolvido com perfeição etc. Deste modo, é necessário pensar a ciência para além da sua funcionalidade, admitindo que ela estabelece o pênis como padrão de perfeição.

O discurso científico, mesmo nas suas entrelinhas, pode expressar o entendimento de que existem diferenças entre os sexos a partir do atributo de perfeição, tendo como parâmetro o homem. Anne Fausto-Sterling (1992) cita, por exemplo, pesquisas científicas que partem da ideia de que cérebros masculinos e femininos seriam fisicamente diferentes, ou que mulheres seriam emocionalmente instáveis e homens agressivos por conta de seus níveis hormonais. Por essas “grandes” diferenças baseadas no discurso científico, se estabelece nas relações sociais e construções de outros em comparação ao modelo hegemônico – homem, cis, branco – que mediam as diversas trocas humanas.

SUMÁRIO

A construção de outros são enraizadas nas relações de poder que são perpetuadas a partir das diferenças sexuais. Assim, os discursos científicos se baseiam nas diferenças anatômicas e sexuais para legitimar uma organização política de poder. Quando um corpo se apresenta ambíguo, acontecerá de tudo – até mesmo quebrar a ética médica – para que este entre na normalidade da diferença sexual. Para que isso ocorra, são empregadas diferentes ferramentas, incluindo as tecnologias, de modo a evitar que esse corpo cause um desequilíbrio na organização da sociedade. Os corpos sexualmente ambíguos são controlados pela medicina (exercida predominantemente por homens), sendo submetidos a processos de “normalização” no intuito de que sexo, corpo, comportamento, sexualidade e caracteres secundários funcionem em harmonia entre si e conforme a ideologia de uma sociedade heterossexista. Desse modo, as construções científicas estabelecem padrões que determinam os sexos dentro da binaridade para se enquadrarem na “normalidade”.

Assim, o determinismo biológico caminha pelas diferentes áreas do conhecimento. Para Andrade e Souza (2012), ele pode ser observado em diferentes áreas das ciências biológicas, sendo que está mais fortemente imbricado nos ensinamentos de genética e neurociências. Essas ciências buscam identificar e justificar as diferenças comportamentais e cognitivas entre homens e mulheres de modo a restringi-las à informação genética e neurofuncional e, assim, justificá-las. Esses estudos se estabelecem na inclinação social que historicamente busca explicações para tais diferenças, porém, em grande parte desse processo tendem a descartar as explicações socioambientais, bloqueando interpretações que integrem fatores biológicos e sociais. Ao analisarmos os livros de formação, encontramos o seguinte trecho:

O desenvolvimento dos sistemas reprodutores ocorre no útero e resulta em fetos masculinos ou femininos. Após o nascimento e durante a infância, os sistemas reprodutores estão praticamente quiescentes. Na puberdade, o eixo hipotalâmico-hipofisário-gonadal “acorda” e as gônadas começam a produzir esteroides sexuais, os quais, por sua vez, induzem as modificações dimórficas sexuais na **aparência e comportamentos associados ao homem e à mulher** (Berne; Levy, 2006, p. 761, grifo nosso).

SUMÁRIO

Entendemos que a perspectiva determinista biológica tende a prevalecer nas representações sociais sobre as características binárias, invisibilizando as diversas possibilidades genéticas sexuais. Desse modo, seus estudos baseiam-se em ideias essencialistas que estão presentes nos mais variados estudos científicos, os quais ganham força com a ação da mídia sobre o tema, uma vez que ela utiliza discursos científicos com poder de convencimento para padronizar e normalizar corpos.

Assim, a Biologia segue o mesmo rumo da Medicina, sendo ela uma área de conhecimento bastante impactada pelas contribuições dos estudos de gênero promovidas pela crescente consciência de que a melhoria na ciência poderia advir da superação de preconceitos (Schiebinger, 2001). No excerto abaixo podemos identificar a presença de um discurso determinista:

A presença do cromossomo Y determina se o embrião será masculino, mesmo que o zigoto também possua vários cromossomos X. Por exemplo, **um zigoto XXY será masculino** (Silverthorn, 2003, p. 802, grifo nosso).

Corpos seriam determinados por um cromossomo que determinaria seu futuro. Os mais variados estudos destacam que o determinismo biológico repercute de diferentes formas no contexto social, uma vez que seus argumentos são utilizados para reforçar ideias que inferiorizam os diferentes indivíduos em relação a classe e a gênero, como apontam Hubbard e Wald (1999), Citeli (2001) e Fausto-Sterling (2001). O determinismo biológico apresenta uma ligação com a produção do sexismo impregnado na nossa sociedade, o qual é muitas vezes legitimado com a estereotipação de meninos e meninas. No excerto abaixo podemos observar uma linha discursiva que pode legitimar os processos de alteração:

Os hormônios sexuais têm um papel significativo no comportamento de outros mamíferos, atuando tanto nos adultos quanto influenciando o encéfalo do embrião em desenvolvimento. O seu papel nos seres humanos é mais controverso. Os fetos humanos são expostos aos hormônios sexuais enquanto estão no útero, mas não está claro quanta influência esses hormônios têm no comportamento futuro do indivíduo. **A preferência das meninas pequenas por bonecas e dos meninos por armas tem uma base biológica ou uma base cultural?** Ainda não sabemos a resposta, mas **evidências crescentes sugerem que ao menos**

SUMÁRIO

uma parte da nossa estrutura encefálica é influenciada pelos hormônios sexuais antes de termos deixado o útero materno

(Silverthorn, 2003, p. 801, grifo nosso).

Diante das questões levantadas, entendemos que a ciência reforça estereótipos sociais, não se construindo dentro da neutralidade. Para Sueli Carneiro (2005), baseada nas obras de Roseli Fischmann e Thomas Kuhn, as/os cientistas não formulam conceitos, leis ou teorias de forma abstrata ou isolada. Esses instrumentos intelectuais são, na verdade, encontrados, a princípio, numa unidade histórica e pedagógica da qual participam.

CONCLUSÕES

Aqui trazemos, de forma mais direta, possíveis respostas às questões iniciais deste capítulo: Quem escreveu essa ciência? De que local se fala? Analisamos e chegamos à conclusão de que a ciência é branca e masculinista, estabelecendo padrões sociais que devem ser criticados e questionados. Para que isso ocorra é necessária uma abordagem multidimensional e crítica acerca do processo de construção de discursos da ciência relacionados às teorias da biologia nos livros de formação, haja vista que a ciência organiza sentidos e significados, sendo que as/os professoras/es em formação podem assumi-los como parâmetro, tendendo a levá-los para seu discurso pessoal, profissional e social.

Por meio das análises realizadas, foi evidenciada a patologização de indivíduos que fogem da regra masculina e binária do sexo biológico humano. Faz-se necessária a luta por uma educação mais diversa e inclusiva, pautada no respeito, e que estabeleça uma visão atualizada dos conhecimentos científicos a fim de refletir corretamente a variedade de existências e corpos. Assumimos aqui que o estudo das variabilidades genéticas e de gêneros é de extrema importância, visto que tais estudos transformam a sociedade para melhor. Assim, o gênero assume um status de categoria analítica, histórica e social que, no contexto dos estudos da crítica feminista, nos propicia “enxergar com outros olhos” a ciência, favorecendo o entendimento das desigualdades sociais ancoradas na biologia dos sexos e como elas são reiteradas na construção das teorias científicas.

Desse modo, é necessário um olhar atento para os livros voltados para a formação de professoras/es, pois eles cumprem um papel importantíssimo, embora estejam imbricados em teorias que reforçam diversas opressões no contexto social. Os livros de formação, como artefatos culturais utilizados na formação de professoras/es, carregam, impregnados em suas páginas, significados e valores sociais que refletem na vida de futuras/os professoras/es. Assim, é importante dizer que precisamos assumir um olhar atento para que não continuemos no ciclo vicioso do discurso que produz e reproduz a padronização e a subalternização de corpos que fogem do que é dito “normal”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: Implicações e desafios para as propostas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

AMARAL, L. A. Corpo desviante/olhar perplexo. **Psicologia USP**, v. 5, n. 1/2, p. 245-268, 1994.

ANDRADE, Francisco L. SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. “Já nasce homem ou mulher” - determinismo biológico no discurso de docentes de biologia sobre sexo e gênero. **Anais do III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. 2012.

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Tese. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

BERNE, M. R.; LEVY, M. N. **Fisiologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASTRO, A. M. D. A.; OLIVEIRA, L. M. C. F. Avaliação e expansão da Pós-graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, e-24454, jan./mar. 2021.

CITELI, Maria Tereza. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 131-145, 2001.

DANGELO, J.G.; FATTINI, C.A. **Anatomia humana sistêmica e segmentar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Atheneu, 2005.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Construindo vias de mão dupla**: o caso do feminismo e da ciência. *Nwsa Journal*, v. 4, n. 3, p. 336-349, 1992.

FAUSTO-STERLING, Anne. The sex/gender perplex. **Studies in History and Philosophy of Science**, v. 31, n. 4, p. 637-646, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HUBBARD, Ruth; WALD, Elijah. **Exploding the gene myth**: how genetic information is produced and manipulated by scientists, physicians, employers, insurance companies, educators and law enforcers. Boston: Beacon Press, 1999.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LEVY, Matthew N.; KOEPPEN, Bruce M.; STANTON, Bruce A. **Berne & Levy**, fundamentos de fisiologia. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MENEZES, Eduardo Diatahy Bezzer de. Sobre a neutralidade das ciências. **Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n. 1 e 2, p. 15-40, 1978.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiae Studia**, v. 6, p. 97-116, 2008.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Andam dizendo por aí que a ciência não é neutra. **Outras Palavras** [online], 6 maio 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/andam-dizendo-por-ai-que-a-ciencia-nao-e-neutra/>.

PEREZ, D. O. El cuerpo y la ley: de la idea de humanidad kantiana a la ética del deseo en Lacan. **Revista de Filosofía**, v. 21, n. 29, p. 481-501, 2009.

PERRENOUD, Ph. Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. **Education Permanente**, v. 3, n. 140, p. 123-144, 1999.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SILVERTHORN, D. **Fisiologia integrada**. Fisiologia humana. Uma abordagem integrada. 2ª ed. Barueri (SP): Manole, 2003.

SUMÁRIO



10

Luís Antonio Bitante Fernandes

**DECOLONIALIDADE E
VOZES TRANSFEMINISTAS**

Quando você está longe de tudo e não pode tocar em nada, imagina como será o toque nas coisas segundo os seus medos, os próprios e os aprendidos. Eu me dei conta que o medo me afetava de um modo específico, mantendo-me em um estado perpétuo de imaturidade por me distanciar de toda a experiência significativa¹¹

INTRODUÇÃO

A construção do conceito de gênero, tal como o conhecemos hoje, é profundamente marcada por uma perspectiva eurocêntrica. A história do feminismo, que embora seja um movimento de luta por igualdade, por resistência, por combate ao sexismo e todas as formas de manifestação do machismo, carrega consigo heranças coloniais que moldaram as formas de pensar e agir sobre as questões de gênero. Neste capítulo apresento algumas discussões acerca da relação entre *decolonialidade* e *vozes trans-feministas* como um campo de estudo e ativismo que atravessa questões de gênero, identidade, raça, colonialismo e opressões estruturais. Ambas as perspectivas estão profundamente interconectadas pela busca de justiça social e pela transformação radical das estruturas de poder que marginalizam múltiplos corpos e identidades, especialmente aqueles que são racializados, dissidentes de gênero e sexualidade. O transfeminismo, como movimento político e intelectual, tem se mostrado cada vez mais relevante na luta por justiça social e equidade de gênero. Ao interseccionar questões de gênero, raça, classe e sexualidade, o transfeminismo oferece uma perspectiva crítica sobre as estruturas de poder que marginalizam e oprimem as pessoas trans. Numa referência a autoras que dialogam nesta perspectiva política e intelectual, exploraremos a relação entre o transfeminismo e a decolonialidade, sem a intenção de esgotá-la, destacando como ambas as perspectivas se complementam na desconstrução de sistemas opressivos e na construção de um futuro mais justo e equânime.

11

Trecho do romance de Alana Portero, escritora transgênero que relata a sua vida por meio de uma autoetnografia. PORTERO, Alana. Mau Hábito. Trad. Rio de Janeiro, Amarcord 2023.

Partirei da conceituação da categoria gênero dada por Oyèrónké Oyěwùmí (2020), que explora os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e os desafios que as epistemologias africanas enfrentam. A autora nos convida a refletir sobre a construção social do gênero e as categorias raciais ao longo dos últimos cinco séculos, destacando como esses elementos foram utilizados para explorar e estratificar sociedades, uma leitura que nos ajuda a entender as complexidades da modernidade e suas implicações culturais. Oyěwùmí argumenta que os conceitos de gênero têm raízes eurocêntricas, sendo amplamente baseados em experiências e estruturas sociais europeias e americanas. Isso resulta em uma aplicação inadequada desses conceitos em contextos africanos, onde as realidades sociais e culturais são diferentes (2020, p. 96).

Oyěwùmí parte da percepção do Gênero como uma construção social e que a categoria “mulher” não é universal. Ela critica a visão binária e dicotômica de gênero (masculino/feminino) que é predominante na teoria ocidental, argumentando que essa abordagem não se aplica a muitas culturas africanas, onde as categorias de gênero podem ser mais fluidas e contextuais (2020, p. 97). A autora vai discutir como as hierarquias de gênero nas sociedades africanas não se alinham necessariamente com as categorias ocidentais. Por exemplo, no contexto da família lorubá, as distinções entre marido e esposa não são baseadas em gênero, mas sim em hierarquias de nascimento e casamento, desafiando a ideia de que o masculino é sempre superior ao feminino. Isso a leva a autora a defender que a pesquisa sobre gênero deve ser informada por preocupações e interpretações locais, em vez de impor conceitos ocidentais. Isso implica um repensar das categorias de gênero e uma análise mais profunda das realidades africanas, levando em conta as especificidades culturais e sociais.

Esse texto, portanto, se propõe a fazer uma conversa com autoras que defendem um posicionamento decolonial e transfeminista, duas ações que vão para além da academia, pois articulam na prática formas de resistir aos processos de aniquilação de pessoas que buscam apenas viver e serem reconhecidas socialmente.

SUMÁRIO

A DECOLONIALIDADE COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

A decolonialidade, como teoria e prática, busca descolonizar o pensamento e as instituições, questionando os fundamentos epistemológicos do colonialismo e suas persistentes heranças. A partir dessa perspectiva, a decolonialidade oferece um conjunto de ferramentas analíticas para compreender as complexas relações de poder que moldam nossas sociedades.

Ao aplicar a lente decolonial ao transfeminismo, é possível identificar como as normas de gênero, raça e sexualidade foram construídas a partir de uma lógica colonial e como essas normas continuam a exercer um papel central na opressão das pessoas trans. A colonialidade do gênero, por exemplo, naturaliza a cisnormatividade e hierarquiza as identidades de gênero, colocando as pessoas trans em uma posição marginalizada e inferiorizada.

María Lugones (2020) aborda vários dos conceitos principais em relação a colonialidade e gênero, destacando a interseção entre esses temas. Destacamos alguns dos conceitos centrais que a autora nos propõe para pensarmos: no tocante a **Colonialidade do Poder**, Lugones (2020) elabora uma crítica à definição dada por Aníbal Quijano (2005), que define a colonialidade do poder explorando a interseção entre colonialismo e modernidade, destacando como a globalização atual é um desdobramento de processos históricos que moldaram o poder mundial, especialmente através da classificação social baseada na raça. Argumenta que a colonialidade do poder não se limita apenas às relações de dominação política e econômica, mas também se estende ao domínio do saber. Ele sugere que o conhecimento produzido nas ciências sociais e em outras áreas é frequentemente influenciado por uma perspectiva eurocêntrica, que marginaliza e deslegitima saberes e práticas locais e indígenas. O autor critica a adoção de uma perspectiva eurocêntrica por parte das elites latino-americanas, que impuseram modelos europeus de Estado-nação e conhecimento, ignorando as realidades e as culturas locais. Essa imposição resulta em uma desvalorização das contribuições intelectuais e culturais das populações colonizadas (Quijano, 2005, p. 27).

Ao estabelecer a relação entre raça e conhecimento, Quijano (2005) discute como a construção social da raça está intrinsecamente ligada à colonialidade do saber. Ele argumenta que a categorização racial foi utilizada para justificar a dominação colonial e que essa categorização continua a influenciar as relações sociais e de poder na América Latina (Quijano, 2022, p. 21 e 25). O autor aponta que a colonialidade do saber tem sido um obstáculo à democratização social e política na América Latina, pois a elite dominante frequentemente resiste a mudanças que poderiam levar a uma maior inclusão e reconhecimento das diversidades culturais e sociais (Quijano, 2022, p. 27).

Buscando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de opressão que afetam as mulheres de cor em contextos coloniais e pós-colonial, Maria Lugones irá se referir à forma de como as estruturas de poder colonial continuam a influenciar as relações sociais contemporâneas, especialmente em termos de raça e gênero. A autora enfatiza a importância da interseccionalidade, que permite entender como raça, classe, gênero e sexualidade se entrelaçam e afetam as experiências das mulheres de cor, e critica o feminismo hegemônico por ignorar essas intersecções (2020, p. 4). Lugones caracteriza o sistema de gênero como colonial/moderno, sugerindo que ele é uma construção que não pode ser separada da colonialidade do poder, e argumenta que esse sistema é instrumental na subjugação de homens e mulheres de cor (2020, p. 6). Dentro de uma perspectiva de **Cumplicidade e Violência de Gênero**, a autora explora como a violência de gênero é racializada e como as comunidades devem reconhecer sua cumplicidade nesse sistema. Ela propõe uma análise crítica que desmascare essa cumplicidade e promova a solidariedade entre as vítimas da dominação (2020, p. 33).

Para tanto, Maria Lugones (2020) propõe uma **Construção Mútua de Gênero e Colonialidade**, como argumento de que a lógica da construção mútua entre gênero e colonialidade é essencial para entender como esses conceitos se influenciam mutuamente, permitindo uma análise mais profunda das relações de poder.

Viviane Vergueiro Simakawa (2020) explora as intersecções entre linguagem, imaginação e decolonialidade utilizando uma abordagem trans-feminista. Em seu trabalho, ela nos convida a repensar as dinâmicas de

SUMÁRIO

SUMÁRIO

saber-poder na linguagem e a considerar práticas e reflexões que desafiam normas estabelecidas. Para tal, utiliza-se de conceitos discutidos em relação à identidade de gênero que incluem: (a) Identidade de Gênero como uma categoria analítica que deve ser complexificada e reimaginada, considerando suas intersecções com aspectos biopsicossociais e as dinâmicas de subordinação que afetam pessoas trans e travestis (2020, p. 458); (b) Binômio Sexo/Gênero e sua importância, enfatizando que as distinções baseadas no sexo são fundamentalmente sociais e rejeitando o determinismo biológico – essa categoria é vista como um esquema conceitual que busca transformar paradigmas disciplinares e promover uma análise crítica das premissas científicas existentes (2020, p. 460); (c) a Cisnormatividade como um conjunto de dispositivos de poder que produzem a cisgeneridade como a identidade de gênero “esperada” e “natural” – Isso implica em uma análise das normas que regulam as identidades de gênero e as violências que surgem contra aquelas que não se conformam a essas normas (2020, p. 454); (d) a Decolonialidade, em um entrelaçar da identidade de gênero com a decolonialidade, sugerindo que a análise das identidades deve considerar as histórias de colonização e suas implicações nas concepções de gênero e identidade (2020, p. 453); por fim, (e) a importância da Interseccionalidade, reconhecendo que a identidade de gênero é influenciada por outras dimensões, como classe, raça e religiosidade, e que essas intersecções devem ser consideradas nas análises e práticas (2020, p. 454).

Ao relacionar linguagem e decolonialidade em sua análise, argumenta que a linguagem é uma dimensão fundamental das dinâmicas de saber-poder. Ela sugere que as formas com que as identidades de gênero são nomeadas e discutidas na linguagem podem perpetuar ou desafiar estruturas de poder e marginalização. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento que molda e reflete relações sociais e hierarquias (Simakawa, 2020).

A autora propõe que a decolonialidade envolve a abertura à imaginação de novas categorias de gênero que não se limitam às definições ocidentais. Isso implica reconhecer e valorizar identidades de gênero não ocidentais, que podem ser invisibilizadas quando reduzidas a categorias simplistas como “identidades trans”. A linguagem, nesse contexto, deve ser um espaço de criação e inovação, permitindo a expressão de uma diversidade de experiências.

Enquanto desafios à colonialidade, a autora discute como a influência à produção de conhecimento e a construção de categorias de gênero é afetada por ela. Ela menciona que a linguagem pode ser utilizada para “naturalizar” e justificar as brutalidades das expropriações colonialistas, e que é crucial desconstruir essas narrativas para permitir uma compreensão mais justa e inclusiva das identidades de gênero. A decolonialidade, portanto, envolve uma crítica às narrativas dominantes e a busca por vozes e saberes marginalizados. Também enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre as normas linguísticas que regulam as identidades de gênero. Ela sugere que a linguagem deve ser um espaço de resistência e transformação em que as normas cisnormativas e heteronormativas são questionadas e desafiadas (2020, p. 454-458).

No mesmo sentido, Yuderkys Espinosa Miñoso (2020) analisa a co-constituição das opressões através das lentes da pós-colonialidade e da colonialidade de gênero e raça. Ela propõe uma crítica à modernidade fundamentada na razão feminista, enriquecendo o debate sobre subalternidade e racismo.

Subalternidade, segundo Susana de Castro (2020), refere-se à condição das mulheres que estão à margem do discurso e da representação, especialmente em contextos pós-coloniais, onde suas experiências e vozes são frequentemente silenciadas. A ideia de que o conhecimento e a produção de saberes são influenciados por estruturas coloniais que perpetuam desigualdades é criticada por Miñoso (2020), que observa a forma como o feminismo hegemônico do Norte muitas vezes silencia as vozes das mulheres subalternas do Sul, levando a uma violência epistêmica, ou seja, descreve as formas de violência que ocorrem quando as vozes e experiências de determinados grupos são ignoradas ou deslegitimadas dentro da produção do conhecimento.

A descolonização do saber, como enfatiza Miñoso (2020), mostra a necessidade de descolonizar a produção do conhecimento, desafiando a “colonialidade do saber”, que erige o conhecimento ocidental como universal e ignora as perspectivas e experiências das mulheres de regiões marginalizadas. Essa abordagem busca valorizar as epistemologias locais e promover um espaço onde as vozes das subalternas possam ser escutadas.

SUMÁRIO

VOZES TRANSFEMINISTAS E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Partindo de uma reflexão em relação às mudanças ocorridas no campo dos estudos de gênero com influências dos movimentos feministas, percebemos ainda uma negligência por parte de algumas vertentes do movimento feminista. No passado, e ainda hoje, pautas raciais como a das mulheres negras foram consideradas inferiores e de menor importância, fato evidenciado, por exemplo, por meio do mito de que as mulheres “ganharam” o direito ao trabalho, situação que nunca considerou o fato das mulheres negras já trabalharem muito antes das mulheres brancas, por exemplo. As invisibilidades produzidas pelo feminismo branco burguês ocidental não são novidade, e atualmente, em nossos contextos, podemos perceber que ao passo que se menosprezam e hierarquizam pautas raciais e de classe no movimento, adiciona-se uma invisibilidade cisgênera.

As vozes transfeministas têm sido fundamentais na descolonização do conhecimento, desafiando as narrativas hegemônicas sobre gênero e sexualidade. Ao compartilhar suas experiências e vivências, as pessoas trans contribuem para a construção de um conhecimento mais diverso e inclusivo, que reconhece a pluralidade de identidades e experiências.

O transfeminismo tem sido pioneiro na desconstrução de categorias binárias e fixas de gênero, questionando a ideia de que o gênero é uma expressão biológica imutável. Ao desafiar esses pressupostos, o transfeminismo abre caminho para uma compreensão mais fluida e complexa da identidade de gênero, que reconhece a diversidade de formas de ser no mundo.

A interseccionalidade é um conceito central tanto para o transfeminismo quanto para a decolonialidade. Ao reconhecer que as identidades sociais são múltiplas e interconectadas, a interseccionalidade permite uma análise mais profunda das opressões que se cruzam e se reforçam mutuamente.

A interseccionalidade entre transfeminismo e decolonialidade revela como as pessoas trans, especialmente as trans mulheres negras e indígenas,

sofrem uma dupla ou tripla opressão, resultante da intersecção de gênero, raça e colonialidade. Ao analisar as experiências dessas mulheres é possível identificar as formas específicas de violência e discriminação que enfrentam e as estratégias de resistência que desenvolvem.

A interseccionalidade não é apenas uma ferramenta teórica, mas também uma prática que pode informar e guiar movimentos sociais e ativismos. Ao reconhecer a diversidade das experiências de opressão, os ativistas podem desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas para a luta por justiça social (Hening, 2015).

Autoras como Jaqueline Gomes de Jesus e Halley Alves (2012), discutem o transfeminismo como um movimento intelectual e político que busca dismantlar a equiparação entre gênero e biologia, reconhecendo a intersecção das opressões e a história de lutas das travestis e mulheres transexuais. O transfeminismo é visto como uma crítica ao cissexismo e à falha do feminismo tradicional em reconhecer o gênero como uma categoria distinta e mais importante que o sexo biológico para entender as relações sociais.

Além disso, enfatizam que cada indivíduo tem o direito de definir suas próprias identidades e de expressar seu gênero sem medo de discriminação ou violência. O transfeminismo também busca empoderar todas as expressões sexuais das pessoas transgênero, independentemente de suas identidades sexuais ou intervenções corporais. As autoras ressaltam a importância da solidariedade entre todas as pessoas para superar o sexismo e o machismo, promovendo a autodeterminação e o respeito às identidades individuais. Indo além, estabelecem uma relação crítica entre sexo e gênero, argumentando que o conceito de gênero é relacional e político, e não deve ser reduzido às bases biológicas do sexo. Elas afirmam que o sexo, entendido como uma categoria biológica (cromossomos, genitais), não determina o gênero, que é uma construção social que define papéis e identidades.

O transfeminismo, conforme discutido, busca dismantlar a ideia de que gênero e biologia são equivalentes, enfatizando que o gênero é uma categoria mais útil para compreender as identidades e expressões de homens e mulheres na vida cotidiana. Essa perspectiva é apoiada por

SUMÁRIO

autores como Guacira Louro¹² e Joan Scott¹³, que argumentam que o gênero deve ser visto como uma construção social que influencia as relações e papéis sociais, enquanto o sexo é uma categoria biológica que não deve limitar a auto-expressão e a autodeterminação das pessoas. O feminismo transgênero, ou transfeminismo, é um movimento que surge como uma crítica ao cissexismo e à falha do feminismo tradicional em reconhecer plenamente a distinção entre gênero e sexo. Ele se propõe a dismantelar a ideia de que o sexo biológico determina o gênero, enfatizando que o gênero é uma construção social que deve ser entendida de forma independente do sexo. As principais características do transfeminismo incluem o **desmantelamento da equivalência entre Gênero e Biologia**, portanto, uma crítica à noção de que o gênero é rigidamente ligado ao sexo biológico, defendendo que as identidades de gênero são diversas e devem ser respeitadas (Jesus, Alves, 2012; Simakawa, 2020).

O movimento reitera a importância da história de lutas das travestis e mulheres transexuais, reconhecendo suas experiências e desafios. Assim a **interseccionalidade, para o transfeminismo**, reconhece a interseção entre diferentes identidades e formas de opressão, buscando empoderar todos os corpos, independentemente de suas características biológicas ou intervenções.

Para a busca desse empoderamento, a **autodeterminação se faz necessária**. O movimento defende o direito das pessoas à auto-expressão e à autodeterminação, contestando as normas sociais que impõem limitações baseadas em categorias biológicas, o que leva à **inclusão de diversas**

12 Profª Drª Guacira Lopes Louro contribuiu para a constituição e a consolidação do campo de estudos sobre gênero, sexualidade, teoria queer e educação no Brasil. Pesquisadora da temática desde a década de 1990, quando traduz o Artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica" de Joan Scott (Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 1990) e organiza o GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (www.ufrgs.br/faced/geerge) da UFRGS, em 1990), onde continua atuando como pesquisadora.

13 Joan Scott, historiadora norte-americana, cujo trabalho, inicialmente dedicado à história francesa (movimento operário e história intelectual) foi direcionado na década de 1980 para a história das mulheres a partir da perspectiva de gênero. Entre suas publicações mais notáveis está o artigo "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", publicado em 1986 no *American Historical Review*. Este artigo, "sem dúvida, um dos artigos mais lidos e citados na história da revista"[2], foi essencial na formação de um campo de história de gênero dentro dos estudos históricos anglo-americanos. O artigo foi traduzido para o português[3] e é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil.

identidades sexuais. O transfeminismo busca empoderar todas as expressões sexuais das pessoas transgênero, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Assim, o transfeminismo se posiciona como uma abordagem inclusiva e crítica, que visa transformar as relações de gênero e combater a opressão em suas múltiplas formas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A produção de conhecimento sobre gênero muitas vezes é dominada por perspectivas ocidentais, o que marginaliza as vozes e experiências africanas. Isso cria um desafio para as pesquisadoras africanas que buscam validar e integrar suas próprias experiências e epistemologias na discussão sobre gênero.

O transfeminismo se posiciona como uma abordagem inclusiva e crítica, que visa transformar as relações de gênero e combater a opressão em suas múltiplas formas. A interseccionalidade é fundamental para as análises críticas do feminismo hegemônico, pois permite uma compreensão mais rica e complexa das experiências das mulheres, promovendo a inclusão e a solidariedade nas lutas feministas.

A aliança entre transfeminismo e decolonialidade enfrenta diversos desafios, como a invisibilização das vozes trans e a resistência a mudanças nas estruturas de poder. No entanto, essa aliança também oferece grandes promessas para a construção de um futuro mais justo e equânime.

Ao abordar a questão da identidade trans sob uma perspectiva decolonial, buscamos desconstruir as compreensões sociais tradicionais que vêem a transexualidade como uma patologia, promovendo uma nova forma de entendimento sobre sexo, corpo, gênero e sexualidade. Isso é fundamental para libertar a população trans das limitações impostas por uma realidade que frequentemente resulta em desfechos mortais.

Para avançar nessa direção, é fundamental fortalecer os movimentos sociais e as redes de apoio às pessoas trans, bem como promover a produção e a disseminação de conhecimentos que valorizem as perspectivas transfeministas e decoloniais. Além disso, é preciso desconstruir os estereótipos e preconceitos sobre as pessoas trans, promovendo a educação em gênero e sexualidade nas escolas e em outros espaços sociais. Como aponta a crítica de Miñoso (2020), a aceitação da condição de subalternidade por parte de alguns grupos pode ser uma forma de resistência e união em vez de mera submissão. A luta das mulheres deve ser vista como parte de uma abordagem mais ampla que combate as estruturas do patriarcado e do imperialismo, promovendo uma verdadeira emancipação.

A discussão sobre identidades de gênero, especialmente em relação a pessoas transexuais e travestis, é crucial em um momento em que há um crescente reconhecimento da diversidade de gênero na sociedade. A importância de validar essas identidades é fundamental para promover a inclusão e o respeito nas instituições sociais, especialmente nas escolas. Experiências de discriminação e violência enfrentadas por indivíduos que não se conformam às normas de gênero se intensificam em um contexto em que a violência contra pessoas LGBTQ+ continua a ser um problema significativo, exigindo ações efetivas para garantir direitos e proteção. Lidar com a diversidade de gênero é especialmente pertinente em um contexto em que as políticas públicas e as práticas institucionais ainda muitas vezes falham em atender às necessidades de grupos marginalizados. Isso ressalta a importância de um debate contínuo sobre direitos humanos e igualdade.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Susana. "Aposta Epistêmica": O Feminismo Decolonial De Yuderlys Espinosa Miñoso. **Revista Ideação**, n. 42, Julho/Dezembro 2020.

DE JESUS, J. G.; ALVES, H. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. **Revista Cronos**, [S. /], v. 11, n. 2, 2012.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2. 2015. pp. 97-128.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

MIÑOSO, Yuderkys E. **Superando el análisis fragmentado de la dominación**: uma revisión feminista descolonial de la perspectiva de la interseccionalidad, 2019.

MIÑOSO, Yuderkys E. Fazendo uma genealogia da experiência; o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. *In*: Hollanda, Heloisa Buarque (org.) **Pensamento Feminista Hoje**: perspectiva decolonial. Rio de Janeiro: Bazar, 2020.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** (CLACSO), 2005.

QUIJANO, Aníbal. COLONIALIDADE, PODER, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRACIA. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, n. 37, 2022.

RODOARTE, Ana Paula Veloso Silveira Teodoro. Transfeminismo: vivências, (r)ex(s)istências e autodeterminação. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. 20(2): 71-99, jul/dez. 1995.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Considerações transfeministas sobre linguagem, imaginação e decolonialidade: a identidade de gênero como categoria analítica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles
Mônica Maria dos Santos*

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE: VOZES QUE ECOAM SABERES ENCOBERTOS POR PRÁTICAS COLONIAIS

Em considerações finais, optou-se por apresentar desfecho da obra, apresentando um pouco do conteúdo teórico debatido, bem como apresentar os pontos fortes que se entende serem as referências trabalhadas ao longo da trilha do conhecimento. Os autores, as ideias, os professores participantes com as diversas perspectivas e saberes permitiram um desencadeamento de um repensar autorreflexivo de cada um dos participantes.

Sendo assim, os temas principais do curso foram Interculturalidade e Decolonialidade, em especial na Educação. Buscou-se, portanto, trazer um diálogo aberto junto a todos os participantes, assim como mostrar outras formas de se pensar e outras saberes possíveis que muitas vezes estão à margem da dita “ciência ocidental” aceita academicamente.

Nessa perspectiva, tentou-se evidenciar as conotações racistas direcionadas aos povos nativos que influenciam a relação intercultural entre os conhecimentos tradicionais e os saberes ocidentais. Assim, é fundamental realizar uma reinterpretação epistemológica que desmistifique a ideia colonial moderna de “universalidade” das “ciências” e que reconheça as nuances e complexidades geradas pelo contato entre variadas culturas e saberes, como preconiza Fleuri (2014). As discussões conceituais e teóricas apresentadas buscam interpelar outros sentidos e outras formas de evidenciar e discutir ciência foram apresentadas nesse curso.

Ao trazer os conceitos, estudos e autores que debatem com essa perspectiva, os participantes puderam perceber o quão muitas vezes repetem o vicioso ciclo arraigado do saber imposto ocidental como único saber correto e possível. Ao trazer outros temas, como por exemplo a literatura de mulheres negras no Brasil, estudos e debates realizados por autores como Maria Lugones (2020), Sueli Carneiro (2002), Lélia Gonzales (1984), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Conceição Evaristo (2009), Vera Maria Candau (2008, 2016, 2020), Catherine Walsh (2006, 2009, 2010, 2019), Aníbal Quijano (2005, 2005a), Nelson Maldonado-Torres (2007, 2020), Boaventura de Sousa Santos (2009), Walter Dignolo (2005), Ramón Grosfoguel (2007), Paulo Freire (1987), Moacir Gadotti (1996), José Carlos Libâneo (2011), e muitos outros autores e autoras, entende-se que “reconhecer e interagir com os povos originários como sujeitos de sua história, implica se rever criticamente o imaginário produzido no processo colonizatório e sustentado pela cultura hegemônica” (Fleuri, 2014, p. 99).

Os fundamentos teóricos que embasaram as discussões pedagógicas desse curso foram a interculturalidade crítica e a colonialidade / decolonialidade, com o intuito de fomentar novas bases epistemológicas que ajudem na elaboração de currículos interculturais, didática intercultural e um repensar pedagógico de cada participante em sua atuação como docente e/ou em outra área de atuação profissional, uma vez que o curso contemplou docentes e trabalhadores da indústria. As trilhas do conhecimento têm sido destacadas pela interculturalidade crítica, ao criar uma tensão entre o que é central e o que é periférico, indicando uma quebra com a visão epistemológica ocidental. Isso gera espaços plurais de saber, revelando formas de conhecimento que historicamente foram ignoradas e marginalizadas.

Logo, o conceito central de interculturalidade aqui apresentado e sustentado foi da interculturalidade crítica, defendido pelo grupo de pesquisadores denominado “Modernidade / Colonialidade” (Ballestrin, 2013), que inclui a autora Catherine Walsh (2009). A autora apresenta o conceito como a oportunidade de estabelecer diálogos entre diferentes culturas, sob uma perspectiva crítica. Trata-se de um “projeto político-social-epistêmico-ético e uma pedagogia decolonial” (Walsh, 2010, p. 76). Essa abordagem é que se configura como um esforço para promover mudanças sociais por meio da educação. Para a autora, a decolonialidade representa uma estratégia, ação

SUMÁRIO

e meta da interculturalidade. Assim, este conceito, enquanto um processo e projeto, busca a criação de modos alternativos de poder, conhecimento e identidade e refere-se a uma forma *outra* de pensar e agir em relação à modernidade/colonialidade (Walsh, 2006).

Já o conceito de decolonialidade pode ser compreendido como uma etapa do pós-colonialismo que emergiu em um contexto específico no final dos anos 1990. Essa abordagem é considerada uma posição que oferece críticas mais contundentes à modernidade e ao eurocentrismo do que o pós-colonialismo. Os estudos decoloniais, por exemplo, buscam resgatar saberes que foram marginalizados, oriundos da América Latina, da África e da Ásia (Ballestrin, 2013).

A proposta do curso, portanto, se pautou na necessidade de uma crítica decolonial, ao evidenciar as formas de colonialidade, a colonialidade do saber e, simultaneamente, permitir a manifestação da colonialidade do ser. Isso facilita a mobilização em torno das questões ocultas do racismo presentes nas práticas sociais e educacionais em nosso país, juntamente com a necessidade de se discutir a problemática do racismo epistêmico, que se refere à abordagem teórica que valoriza os conhecimentos gerados pelo ocidente como os únicos válidos e com acesso à universalidade e à verdade (Walsh, Oliveira, Candau, 2018).

Os conceitos de colonialidade foram debatidos em todos os encontros pelos vários pesquisadores e professores que participaram do curso. Em sua essência, os autores de referência apresentados perpassaram por Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel e Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, autores esses também do grupo intitulado Grupo Colonialidade/Modernidade, complementando as discussões com textos produzidos pela autora brasileira Vera Maria Candau.

Assim, os principais conceitos, de forma resumida, apresentaram-se com a ideia de colonialidade do poder introduzida por Aníbal Quijano em 1989, sendo frequentemente abordada por estudiosos. Esse conceito revela uma realidade evidente: as dinâmicas de colonialidade nas áreas econômica e política persistem mesmo após o fim do colonialismo (Ballestrin, 2013). Para a colonialidade do saber, a modernidade é percebida como uma

SUMÁRIO

incessante procura, na qual o conceito de raça é utilizado para legitimar a persistência de conflitos imorais, resultando na total subjugação do outro. Tanto a colonialidade do ser quanto a do saber, na perspectiva da modernidade, leva à desvalorização do conhecimento alheio (Maldonado-Torres, 2008).

Diante disso, as apresentações se fundamentaram em discussões que buscaram não somente explanar os conceitos teóricos e discussões epistemológicas sobre interculturalidade e colonialidade/decolonialidade, mas também cada uma das vozes dos participantes que puderam não somente trocar as suas experiências, mas também ouvir os caminhos percorridos pelos outros participantes.

Esse trabalho, portanto, buscou uma tentativa de embasar as discussões sobre competências interculturais decoloniais.

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020, p. 681).

Nessa perspectiva, o movimento para um repensar na transformação da educação brasileira foi o cerne do projeto. O papel do professor como agente transformador do ambiente educacional e da sociedade em geral se torna essencial no debate das temáticas discutidas. Historicamente, as reformas educacionais introduziram um controle maior sobre a profissão docente, priorizando competências práticas em detrimento de uma formação mais ampla, teórica e política. As competências são definidas como a capacidade de mobilizar recursos diversos para responder a situações de trabalho. Além disso, essas reformas vinculam o sucesso dos alunos ao desempenho dos professores, o que reforça um modelo de profissionalização mais técnico e individualizado (Dias, Lopes, 2003).

SUMÁRIO

Ainda nesse contexto das reformas educacionais, há uma adesão significativa às orientações das agências financeiras globais, com uma mescla de discursos variados que se apresentam nos documentos oficiais que incorporam diversas vozes na estruturação do modelo de formação de professores. O conceito de competências, no discurso global, busca estabelecer uma conexão entre currículo e economia, enfatizando a formação como um preparo para o mercado de trabalho e a vida, onde a relação com o mundo do trabalho se torna central na educação. Nesse contexto, é essencial que o indivíduo se prepare para viver em um ambiente competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade é crucial (Dias, 2004).

Buscou-se, com isso, apresentar uma proposta de curso sobre interculturalidade e decolonialidade na educação que fosse pautado na possibilidade de formar e desenvolver competências para uma interculturalidade crítica e um processo de decolonializar-se.

Um dos caminhos talvez seja romper com o enquadramento do conceito de competências à uma abordagem meramente funcionalista. Essa abordagem, conforme apresentada por Petinelli-Souza e Machado (2006), tem como base a análise funcional, que se foca na identificação das funções, que são compostas por elementos de competência e critérios de avaliação que ajudam a determinar os níveis de desempenho necessários. O objetivo é estabelecer fundamentos básicos para definir perfis de trabalho, que auxiliam na criação de programas de formação e na avaliação para certificação de competências. Dentro dessa abordagem, examinam-se as diferentes interações nas organizações, como os resultados se conectam com as habilidades, conhecimentos e atitudes dos empregados por meio de um processo comparativo.

Entende-se, portanto, que é preciso pensar que competências vão além de um conceito que se foca em resultados previamente determinados, negligenciando a formação integral do sujeito para uma vida justa e democrática. Mesmo que haja esforços teóricos para uma sistematização dentro do paradigma de competências, enquanto um conjunto de algo para levar a algum lugar, isso não pode ser limitado como algo estático e único enquanto formação de um sujeito, especificamente o professor.

SUMÁRIO

Nos debates dos encontros, o papel do professor foi discutido e as transformações tanto no âmbito escolar quanto da função professor apresentaram-se recorrentes nos relatos dos participantes. Uma preocupação com a precarização da escola, a falta de perspectiva e, principalmente a identificação por parte dos participantes da existência do daltonismo cultural, foram relatos que merecem destaque.

Desenvolver competências no âmbito da formação de professores torna-se importante. Porém, esse construto se apresenta, em muitos estudos na área de educação, como um conceito que sofre duras críticas por ser entendido como algo que tende a secundarizar o conhecimento teórico e intelectual, privilegiando um enfoque instrumental que enfraquece a autonomia e a criatividade do professor. Além disso, em muitos debates e artigos científicos na área, o termo resulta muitas vezes de concepção empobrecida da formação de professores, ao priorizar a instrumentalização e deixar de lado a formação humana.

Também se entende que a decolonialidade torna-se fundamental quando se trata de competências e interculturalidade no âmbito educacional na América Latina, embasada na interculturalidade crítica. É preciso “desnaturalizar os processos de colonialidade” buscando desenvolver competências que estejam alicerçadas em uma educação intercultural crítica e decolonial.

Logo, um dos caminhos poderia ser pensar em competências interculturais decoloniais. Clemente (2022, 2023), apresenta uma proposta de uma perspectiva em que se discuta o conceito de competências interculturais na educação incorporando a decolonialidade como um dos pilares nessa formação. Partindo de uma interculturalidade crítica, aliada à decolonialidade, o desenvolvimento de competências no contexto educacional perpassaria, também, pela formação humana em busca de um rompimento ou desconstrução da estrutura colonial tão presente nesse contexto, buscando a decolonialização do saber.

Quijano (1992) afirma que a decolonização do saber envolve a emancipação das interações culturais que ainda estão ligadas às restrições da colonialidade. Portanto, no contexto educacional é fundamental promover a decolonização tanto da escola quanto do currículo, tendo aqui a oportunidade da perspectiva da interculturalidade.

SUMÁRIO

É evidente também que apenas um curso de extensão não é o suficiente desenvolver competências interculturais no sujeito, mas é uma gota no oceano. É preciso pensar em um projeto articulado com outras ações, uma maior abrangência, e ter uma continuidade no projeto maior e nas ações.

O título do capítulo foi construído a partir de uma referência da tese de doutoramento de Mônica Maria dos Santos (2024), que versa sobre as vozes de romancistas negras que resistem a tentativa de apagamento das literaturas não ineridas no cânone e se pronunciam a partir das vozes das primeiras romancistas, que mesmo num espaço de produção cultural onde as vozes ouvidas eram brancas, masculinas e projetadas de um espaço social de conforto financeiro, fizeram-se ouvir. As vozes que ecoam nessa obra refletem um caminho a trilhar dando voz e vez a práticas educativas construídas a partir de saberes e debates interculturais e decoloniais.

A formação de professores, especialmente durante a prática pedagógica, é indiscutivelmente um espaço-chave na formação de indivíduos capazes de desenvolver ações educativas que favoreçam a decolonialidade no ambiente escolar. Entende-se que incitar a autorreflexão, plantar a semente do questionamento, discutir e trazer olhares outros, autores críticos, bem como apresentar conceitos que traduzem o cotidiano dos participantes, são caminhos que ajudam na reflexão sobre a decolonialidade na educação, uma tarefa tanto desafiadora quanto complexa, mas que se mostra essencial e possível no cenário atual. A interculturalidade surge como uma estratégia eficaz para a implementação dessa proposta, sendo necessário, contudo, propor ações efetivas para a formação de professores e alunos sob essa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, p. 15-34, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista espaço do currículo**, v. 13, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Movimento Negro no Brasil**: novos e velhos desafios. CADERNO CRH, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Interculturalidade e Decolonialidade na educação superior Abya Yala: um ensaio de revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 79-94, 2022.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. Competências interculturais decoloniais na educação superior brasileira: o início de uma trajetória conceitual. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 1, p. 111-123, 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **Revista Teias**, v. 5, n. 8-9, p. 12, 2004.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, n. 37, p. 89-106, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro**. Simpósio Paulo Freire Vitória (ES), 04-06 de setembro de 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs**, 1984, p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUGONES, María. **Revisiting gender: A decolonial approach**. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula rasa**, n. 9, p. 61-72, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, v. 55, n. 3, p. 560-573, 2020.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y poscolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, n. 3. 2005. p. 47-72.

PETINELLI-SOUZA, Susane; MACHADO, Leila Aparecida Domingues. Pensando as competências para além da perspectiva funcionalista. **REGE Revista de Gestão**, v. 13, n. 3, p. 1-11, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do saber, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: **Eurocentrismo e ciências sociais**, Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur, 2005a, pp.118-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista direitos humanos**, n. 2, p. 10-18, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino**, v. 8, p. 27-43, 2006.

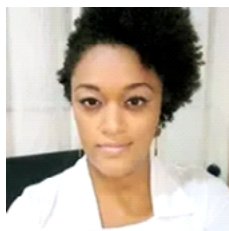
WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad- luchas (de)coloniais de nuestra época**. Quito. Universidad andina simon bolivar/ abya yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

Pós-Doutora em Educação, Doutora em Educação, Mestre em Administração, Graduada em Pedagogia e Administração, atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso. Líder do grupo de pesquisa GCIE - Competências e Interculturalidade na Educação (UFMT), atua com pesquisas na área de interculturalidade, competências e políticas públicas voltadas para a educação superior. Tem experiência de 10 anos atuando como Analista na área de Gestão Ambiental (Mineradora Vale), área de Recursos Humanos e Logística. Tem experiência como coordenadora do Curso de Graduação em Administração e como tutora presencial do Curso de Tecnólogo de Recursos Humanos na educação superior. Coordenou o grupo de pesquisa GED – Gestão, Empreendedorismo e Desenvolvimento por 07 anos. Área de interesse principal: Competências e Interculturalidade na Educação Superior. Projeto de Pesquisa em andamento (sem financiamento) – UFMT: Competências e interculturalidade na educação: nuances da literatura brasileira.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9747085174436234>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>



Mônica Maria dos Santos

É professora do Curso de Letras/Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA) – Literaturas de Língua Portuguesa. Doutora em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso / Campus Cuiabá (2024). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2013). É especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2002) e em LIBRAS pela Faculdade de Educação e Meio Ambiente (2011). Graduiu-se em Letras, língua portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (1999). Foi professora da Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de Rondônia Educação Básica (1996-2014). Foi professora de Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teoria Literária, Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II nas Faculdades Integradas de Ariquemes - FIAR. Foi Professora Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Ensino Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2014-2016).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2810283550094313>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0375-948>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



Andreia da Silva Quintanilha Sousa

Professora Titular da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Lotada no Departamento de Fundamentos e Política da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, Linha Educação, política e práxis educativas. Pesquisadora da Rede Universitas (Eixo5), Grupo ligado ao GT 11 - Política de Educação Superior da ANPED. Líder do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersectorial – GAPPI e membro do Observatório de Educação a Distância (CNPq). Atualmente, participando das seguintes pesquisas: 1) Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação 2024-2028"; 2) "Políticas educacionais de inclusão social e diminuição das desigualdades de grupos historicamente marginalizados: um estudo no Brasil, na Argentina e na Colômbia".

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9086814725183565>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4540-4020>



Ayane de Souza Paiva

Professora Adjunta do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia, atuando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Bióloga licenciada, mestra e doutora em Educação e em Ensino, Filosofia e História das Ciências, respectivamente. É membra do Grupo Caburé Ciência, Sociedade e Educação (CABURÉ-UEFS), do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (EnCi-Ma-UFBA), do grupo de pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS-UFU) e do Laboratório de Ensino, Filosofia e História da Biologia (LEFHBio-UFBA). É membra de equipe executora do projeto Investigação Colaborativa sobre Materiais Curriculares Educativos para as Relações Étnico-Raciais baseados na história do racismo científico (CNPq/UEFS). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Uberlândia, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU), entre 2019 e 2022, vinculado ao Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação, no qual desenvolveu pesquisa sobre ensino de biologia articulado com gênero. Atua nas áreas de Educação em Ciências e Ensino de Biologia, sendo seus principais temas de interesse: Métodos Inovadores de Ensino, Educação CTSA, Questões Sociocientíficas, Formação de Professoras/es, Pesquisa Colaborativa, Ética Animal, Relações Étnico-Raciais, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual no Ensino de Biologia. Membro da Diretoria Regional 1 (SP/MT/MS) - da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Responsável pelo Laboratório de Ensino de Biologia (LEBio-UFMT).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6373963515950534>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9963-0621>

SUMÁRIO

**Edmara da Costa Castro Dallabrida**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-2005) e curso de especialização em psicopedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-2024). Atualmente é professora da rede estadual de Ensino no Município de Pontal do Araguaia MT. Tem experiência na área de Educação, como formadora de professores nos níveis básico, superior de ensino e de pós-graduação a nível de especialização. Estuda temas voltados para as questões das Relações Raciais, formação de professores, Alfabetização- letramento e educação especial inclusiva.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5483267376724525>

**Egeslaine de Nez**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutora pela PUCRS. Atualmente é professora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área da Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: universidade, internacionalização, formação de professores, pós-graduação e políticas educacionais. É líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/INT): INTerculturalidade, INTernacionalização e INTegração de saberes. Membro do Centro de Estudos de Educação Superior (CEES) da PUCRS. Membro participante do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação na UFRGS. Editora associada da Revista Panorâmica da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e colaboradora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

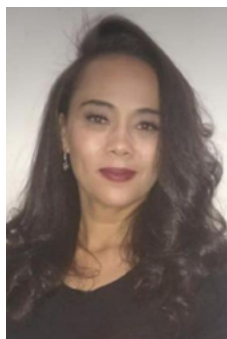
**Emanuelle Lourenço do Nascimento**

Emanuelle Lourenço do Nascimento. Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva da rede municipal de São Gonçalo do Amarante - RN. Atualmente, participando das seguintes pesquisas em rede: 1) Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação 2024-2028; 2) Políticas educacionais de inclusão social e diminuição das desigualdades de grupos historicamente marginalizados: um estudo no Brasil, na Argentina e na Colômbia. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial – GAPPI (UFRN).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5231197287830215>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4830-8971>

SUMÁRIO



Ivone Pereira Feitosa Abreu

Formada em Ciências Biológicas pela UNIC Educacional, especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Unicathedral e graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa pela Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT), fez parte da Iniciação à Docência-Subprojeto da UFMT em Química, Câmpus Universitário do Araguaia em 2018, foi professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2006 a 2015, e é membro do LinCa/Grupo de Estudos da Linguagem e Cognição do Araguaia.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0741418418310619>



Letícia Cardoso Lourenço

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Federal de Rio Grande do Norte (2025). Técnica em Eventos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2021). Atualmente, participando das seguintes pesquisas em rede: 1) Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação 2024-2028; 2) Políticas educacionais de inclusão social e diminuição das desigualdades de grupos historicamente marginalizados: um estudo no Brasil, na Argentina e na Colômbia. Colaboradora no Grupo de pesquisa Grupo de Análise de Políticas Públicas Intersetorial - GAPPI (UFRN).

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3221853946772683>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1742-8786>



Luis Antonio Bitante Fernandes

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (1993), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (2005) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCL - Ar. (2011). Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (2023) - PPGAS/UFMG; Professor Associado III, na Universidade Federal de Mato Grosso UFMT, membro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia - ICHS/UFMT/Cuiabá e Pós-Graduação em Antropologia Social - ICHS/UFMT/Cuiabá. Coordena o Núcleo de Pesquisa Libertas, o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Gênero, Identidades e Sexualidades (GIS) e o Laboratório de Antropologia e Sociologia - LABAS; membro do grupo de pesquisa LEX - Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças, da Universidade Federal de Goiás; Membro da Rede de Frente: Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; Membro da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina/RECONAL-Edu; No ensino, atua na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia e Antropologia e Metodologia da Pesquisa; na pesquisa atua com os seguintes temas: gênero, identidades, sexualidades, decolonialidade, masculinidades, feminilidades e travestilidades, com interseções no campo da saúde, da educação, da violência de gênero e dos direitos humanos; na extensão desenvolve ações envolvendo relação gênero, sexualidades e práticas educativas.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3459293971039268>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0264-9984>

SUMÁRIO



Marília de Sousa Machado

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba/UEFS, integrante do grupo de pesquisa Caburé, pesquisa relações de gênero e processos de alterização do corpo feminino. Mestranda em educação pela Universidade Federal da Bahia.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4214396254033093>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1612-0878>

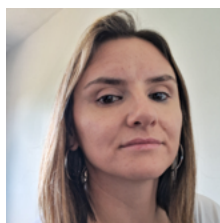


Odorico Ferreira Cardoso Neto

Possui estágio pós-doutoral na UNB (2015), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992) e graduação em Filosofia pelo Instituto Filosófico de Apucarana (1986). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, democracia, democratização, Plano Nacional de Educação (PNE) e gestão.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6965195631094693>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-3835?lang=pt>

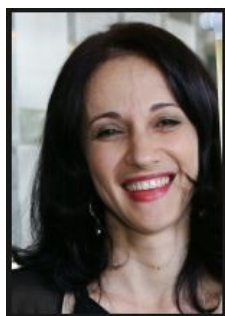


Richéle Timm dos Passos da Silva

Possui Doutorado em EDUCAÇÃO pela UFPel (2023). Mestrado em EDUCAÇÃO pela UFRGS (2013). Especialização em PSICOPEDAGOGIA pela FASPE (2008). Graduação em PEDAGOGIA pela UFPel (2007). Nível médio em MAGISTÉRIO pelo CFNSA (2001). Teve sua tese de doutoramento indicada para publicação pela relevância e articulação entre teoria e prática desenvolvida. Foi bolsista pelo CNPQ durante o curso de Mestrado. Recebeu indicação de Voto de Louvor pela dissertação defendida. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Anos Iniciais e Educação Superior. É pesquisadora junto aos seguintes grupos de pesquisas: 1) GEU-Int (Grupo de Estudos sobre Universidade - Interculturalidade, INTERNacionalização e INTEgração de saberes), na linha de pesquisa POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR e 2) Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais (GPED), na linha Formação de Professores, interdisciplinaridade, Currículo e Universidade. Na UFPel, participou e colaborou no Grupo Observatório Global de Patologias Sociais: evidências nas áreas de Educação e Saúde, integrando desde 2018 a linha de pesquisa "As patologias sociais: análise das evidências e das políticas na área da educação" até agosto de 2024. Participou ainda como pesquisadora de projetos de pesquisa e de extensão junto a UNEMAT-Campus Sinop/MT e é egressa dos grupos de Pesquisa GEP-UNIR (Grupo de Estudo Pedagógicos da Universidade Federal de Rondônia/campus de Vilhena - RO), na linha de pesquisa Educação Social e grupo Ética Pós-Metáfísica e Teorias da Justiça: as novas democracias e os desafios da educação para a Justiça, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação. Tem realizado pesquisas com ênfase nos temas: Universidade: teorias e práticas nos/dos modelos pedagógicos formativos, Epistemologia do Conhecimento e Formação de professores.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7802968102184426>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-7228>

**Rosiléia Oliveira de Almeida**

Possui Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2008). É professora associada do Departamento de Educação II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua no Curso de Licenciatura em Ciências Naturais e nos cursos de Pós-Graduação em Educação (FACED-UFBA) em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS) e no Mestrado Profissional em Educação (FACED-UFBA). É membro dos grupos de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática (EnCiMa-UFBA) e Ensino, História e Filosofia das Ciências Biológicas (LEFHBio-UFBA). Exerceu o cargo de coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Faculdade de Educação da UFBA entre 2013 e 2016. Atuou entre 2014-2018 como vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Membro da Câmara Técnica de Ciências Humanas e Educação da FAPESB (Biênios 2015/2016, 2017/2018 e 2019/2020). Coordenadora da linha Currículo e (In)Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação FACED-UFBA entre julho/2018 e dezembro/2019. Coordenadora e membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Gestão 2020-2021). Membro do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Estudos Interdisciplinares e Transdisciplinares em Ecologia e Evolução (INCT IN-TREE). Atua nas áreas de Educação em Ciência e Ensino de Biologia, sendo seus principais temas de interesse: aprendizagem escolar, educação intercultural, educação ambiental, formação de professores e pesquisa colaborativa de inovações educacionais.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8537424533648716>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6804-1816>

**Tawane Roberta Rosa Pinto**

Possui graduação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2021). Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Juscelino Rodrigues.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3552230523624>

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações afirmativas 69, 70, 71, 73
ambiente escolar 11, 13, 16, 90, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 164
autodeterminação 153, 154, 157

C

colonialidade 12, 26, 28, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 48, 94, 98, 108, 111, 115, 117, 148, 149, 151, 153, 157, 159, 160, 161, 163, 166
colonização 37, 38, 40, 41, 44, 46, 100, 150
comunidade 15, 19, 20, 21, 53, 70, 89, 97, 111, 114, 115
conhecimento 13, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 50, 51, 52, 60, 63, 65, 76, 79, 81, 84, 86, 94, 96, 98, 100, 104, 105, 119, 122, 127, 130, 133, 136, 137, 140, 141, 148, 149, 151, 152, 155, 158, 159, 160, 161, 163
corpos 14, 46, 131, 132, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 154

D

Decolonialidade 15, 18, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 31, 33, 38, 145, 150, 158, 165
democracia 74, 96, 102, 106, 107, 171
Desigualdade 74
DISCURSO 74
diversidade 13, 26, 28, 53, 57, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 78, 86, 95, 98, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 127, 132, 150, 152, 153, 156

E

educação básica 11, 86, 89, 95, 100, 126
educação brasileira 11, 19, 20, 23, 73, 124, 161
educadores 19, 20, 79, 80, 97, 101, 102
Ensino 21, 34, 35, 52, 81, 83, 87, 88, 91, 112, 114, 130, 143, 167, 168, 169, 170, 172
eurocentrismo 97, 98, 108, 117, 157, 160, 166

F

Formação Docente 120

G

gênero 14, 15, 27, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 65, 67, 73, 74, 89, 100, 134, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 168, 170, 171

H

hormônios 141, 142

I

Identidade racial 13, 49
ideologia 37, 57, 59, 66, 95, 98, 99, 140, 144
inclusão social 13, 62, 63, 67, 101, 106, 168, 169, 170
interculturalidade 11, 12, 13, 14, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 60, 62, 63, 64, 67, 71, 78, 80, 81, 100, 107, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 128, 129, 130, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167
interseccionalidade 13, 27, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 149, 152, 153, 154, 155

L

Letras 13, 34, 48, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 164, 167, 170, 171
linguagem 15, 27, 38, 47, 50, 66, 67, 134, 149, 150, 151, 157
literatura 12, 26, 27, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 70, 88, 159, 167

M

movimento negro 51
mulheres negras 12, 36, 38, 39, 41, 43, 46, 47, 48, 65, 66, 152, 159

N

narrativas 41, 70, 71, 97, 101, 151, 152
neutralidade 14, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 142, 144

P

Paulo Freire 13, 31, 93, 94, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 159, 165
pedagogia do oprimido 95, 99, 107, 108
pedagogia libertadora 13, 14, 31, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 105
poder 12, 15, 22, 26, 27, 28, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 47, 50, 53, 64, 65, 66, 68, 71, 74, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 106, 108, 111, 117, 140, 141, 146, 148, 149, 150, 155, 157, 160, 166
prática decolonial 38, 101, 102

R

racismo 19, 32, 46, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 65, 115, 116, 151, 160, 168
representatividade 45, 52, 63, 68, 69, 70, 116

SUMÁRIO

resistência 38, 39, 42, 46, 115, 116, 146, 151, 153, 155, 156

romances 12, 26, 36, 39, 41, 42, 43, 48

S

sexualidade 15, 65, 67, 140, 144, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 157

sociedade brasileira 18, 47, 51, 52

T

transfeminismo 15, 146, 148, 152, 153, 154, 155

V

vozes transfeministas 145, 146, 152

SUMÁRIO

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

vozes brasileiras

Realização



PROCEV
Pró-reitoria de Cultura,
Extensão e Vivência



PROPLAN
Pró-reitoria de Planejamento



PROAD
Pró-reitoria de Administração



pimenta
cultural