



## REIMAGINAR A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO INTERSECCIONAL: UMA DISCUSSÃO DECOLONIAL

## REIMAGINE TEACHER TRAINING FROM AN INTERSECTIONAL CONCEPTION: A DECOLONIAL DISCUSSION

1

## REIMAGINAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA CONCEPCIÓN INTERSECCIONAL: UNA DISCUSIÓN DECOLONIAL

Nilton Bruno Tomelin<sup>1</sup>  
Rita Buzzi Rausch<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo pretende identificar contribuições decoloniais à formação docente diante da sua intersecção com a educação e com diferentes campos do saber. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, cujos dados foram analisados a partir do paradigma indiciário. Com isso, é possível pensar em proposições à transformação da escola numa perspectiva de pluralidade de futuros. O texto aponta, a partir da inteseccionalidade, para uma formação docente pautada em princípios característicos da decolonialidade como: ecologia integral, pluriversalidade, liberdade, intergeracionalidade, ancestralidade, politicidade e interculturalidade.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Decolonial. Interseccionalidade.

**Abstract:** The article intends to identify decolonial contributions to teacher training in view of its intersection with education and with different fields of knowledge. This is a qualitative research of a theoretical nature, whose data were analyzed from the evidence paradigm. With this, it is possible to think of propositions for the transformation of the school in a perspective of plurality of futures. The text points from intersectionality to a teacher training guided by principles characteristic of decoloniality, such as: integral ecology, pluriversality, freedom, intergenerationality, ancestry, politics and interculturality.

**Keywords:** Teacher education. Decolonial Education. Intersectionality.

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo identificar aportes decoloniales a la formación docente frente a su intersección con la educación y diferentes campos del saber. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter teórico, cuyos datos fueron analizados desde el paradigma de la evidencia. Con eso, es posible pensar propuestas para la transformación de la escuela en una perspectiva de pluralidad de futuros. El texto apunta, desde la interseccionalidad, a una formación docente guiada por principios propios de la decolonialidad como: ecología integral, pluriversalidad, libertad, intergeneracionalidad, ancestralidad, politicidad e interculturalidad.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Educación Decolonial. Interseccionalidad.

Submetido 23/01/2023

Aceito 27/03/2023

Publicado 03/04/2023

<sup>1</sup> Doutorando em educação. Universidade Regional de Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>. E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

<sup>2</sup> Doutora em educação. Universidade Regional de Blumenau e Universidade da Região de Joinville. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

## Introdução

Os modelos de escola, de docência e de formação docente que insistem em não assumir a necessidade de uma verdadeira metamorfose a ser vivida constantemente têm sua fragilização anunciado em verso e prosa ao longo de décadas. Obviamente não se está anunciando o fim da escola, ou seu fracasso como instituição, visto que em diferentes contextos históricos e espaciais, é ela que ainda garante o acesso dos estudantes a uma formação mínima e essencial à sua existência. Um exemplo disto, foi que durante a pandemia de COVID-19, a escola e a docência, numa velocidade até então inimaginável, reimaginaram-se para garantir meios e práticas para assistir a todos os estudantes, nas mais variadas condições econômicas e sociais.

Por esta razão é prudente e emergente alertar para o perigo eminente de que, a pretexto de se condenar um modelo padronizador e homogeneizador e opressivo, se condene a própria escola e a docência a uma verdadeira degeneração. Ignorar este perigo expõe a escola e a docência a movimentos, em diferentes campos, notadamente os de caráter político, que exaltam com insistência a obsolescência de ambas. Como consequência se desperta no coletivo um sentimento de indiferença ou mesmo de negação para a importância e a necessidade da escola e da docência no futuro da humanidade e dos sujeitos que a compõem.

Um aspecto fundamental para a retomada da legitimidade da escola é fazer com que se conecte aos debates e às ações nos diferentes campos da vida humana. Assim, discussões e projetos de ação em áreas como meio ambiente, intergeracionalidade, tecnologia da informação, direitos humanos, mundo do trabalho, diversidade e interculturalidade demandam a presença da escola e dos docentes, o que implica uma formação outra para os professores. Com isso, rompe-se com práticas hegemônicas de formação docente que priorizam determinado rol de conhecimentos seccionados e selecionados em detrimento de uma complexa rede, na qual a escola (educação) é apenas um dos nós.

Além disso, a reimaginação da formação docente torna-se mais factível a partir da compreensão de demandas emergentes em diferentes áreas de conhecimento e que incidem sobre a educação. Por conseguinte são demandas que atingem a formação docente nas suas mais variadas modalidades e níveis, como bem apontam os referenciais teóricos utilizados. Dada a complexidade e amplitude desta discussão não se tem a pretensão de esgotar qualquer debate, mas, ao contrário, de iniciar uma discussão do exercício de reimaginar a formação docente por

um viés outro, que preserve e consolide sua identidade e a interseccione com outros campos do saber.

Diante do fato de que os modelos de escola e de docência, supostamente alicerçados em teorias, têm se inclinado à degeneração, é reconhecida a necessidade de preservar esta relação entre teoria e prática, porém de uma forma outra. Se a teoria tem sido mais considerada como uma espécie de caminho definido *a priori*, ditando passos, então, numa perspectiva interseccional, é preciso torná-la um instrumento de reflexão e aproximação entre a escola e as demandas da realidade. Por esta razão o texto, por sua brevidade, aborda uma análise teórica do tema na qual a decolonialidade poderá oferecer contribuições inéditas ao campo da formação docente.

Partindo disso, surge a questão que norteia este estudo: quais contribuições decoloniais podem ser apreendidas para a formação docente diante da intersecção entre a educação e os diferentes campos do saber? O objetivo geral busca identificar contribuições decoloniais à formação docente diante da intersecção entre ele, a educação e os diferentes campos do saber.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza teórica, que envolve o estudo do documento *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022), bem como de autores da teoria decolonial e do campo da formação docente. A análise dos dados se deu pelo paradigma indiciário. Dessa maneira, o referido documento é concebido como o despertar para uma educação plural e complexa, para a qual a teoria decolonial poderá oferecer importantes contribuições, ainda não enunciadas explicitamente.

O texto inicia com a apresentação da metodologia utilizada para a realização da pesquisa e a conseqüente produção escrita. Em seguida, discute-se a intersecção entre a educação, a formação docente e alguns dos diferentes campos do conhecimento: meio ambiente e o cuidado com a casa comum, intergeracionalidade e ancestralidade, mundo do trabalho, tecnologia, política e politicidade, diversidade cultural e práticas interculturais. Num terceiro momento, o texto aponta algumas proposições à docência para a promoção de rupturas essenciais a uma educação outra, partindo das interseccionalidades discutidas.



## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja geração de dados se deu a partir de uma pesquisa teórica, que, segundo Demo (2000), dedica-se à reconstrução de teorias, conceitos e concepções, a fim de aprimorá-los. Partiu-se do estudo do relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, publicado em 2022 pela Unesco. Em seguida, considerando-se os autores do campo da formação docente e da teoria decolonial, analisou-se a presença da interseccionalidade no referido relatório como forma de estabelecer uma formação docente outra, com vistas a um novo contrato social para a educação.

A análise dos dados se deu pelo paradigma indiciário, que, de acordo com Ginzburg (1989), não se atenta ao que é dito, nem ao que está aparente na situação pesquisada, mas sim procura indícios no que é imperceptível numa análise mais superficial ou no que aparenta ter pouca relevância. Dessa forma, temas como meio ambiente, mundo de trabalho e tecnologia digital podem não ser apenas saberes periféricos à docência e, portanto, passam a compor campos estratégicos para a definição de caminhos outros à profissão docente e à formação docente.

## Intersecções a uma formação docente outra

Certamente, um dos grandes desafios ao presente é a definição de como a humanidade se portará diante dos tempos que virão, não somente em razão das consequências da pandemia de Covid-19 mas também considerando o que a causou. Posturas homogeneizadoras, pautadas em valores e princípios (e interesses) hegemônicos, determinaram práticas predatórias e um encolhimento das possibilidades de futuro. A proposição da Unesco de pluralizar o futuro por meio de um processo coletivo de reimaginação, estabelecendo um novo contrato social para a educação, remete à necessidade de estabelecer uma nova docência. Esta nova docência, partindo da que se tem, também está sujeita ao mesmo processo, sob pena de manter os mesmos padrões já conhecidos. Mas, neste caso, além da necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre os próprios docentes, pesquisadores e estudantes, é fundamental que este diálogo se estenda à educação e aos campos do conhecimento que a permeiam, por meio de um processo denominado de interseccionalidade.

Com esse diálogo interseccional, será possível fundar um novo contrato social para a educação, fundamentado em direitos humanos e nos princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural, o qual deve abranger também uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade, fortalecendo a ideia de educação como esforço público e bem comum.

## **Intersecção com a causa ambiental e o cuidado com a casa comum**

A relação historicamente predatória entre o ser humano e o ambiente tem sido notada com mais intensidade nestes últimos anos, e não apenas como uma prática baseada em princípios éticos de respeito à vida mas também pelas suas consequências à viabilidade da vida humana. A exaustiva exploração do meio ambiente, visto como fonte inesgotável de recursos, transformou-o em ruínas e converteu milhares de humanos, usados como mão de obra para esta tarefa, em sujeitos descartáveis, que são postos à margem, quando não responsabilizados pela inviabilidade do sistema que os explora. Trata-se de uma temática que guarda forte relação com a educação e com a docência, uma vez que caberá à escola participar da conservação deste modelo, formando sujeitos dóceis e submissos diante da exploração e devastação de seu próprio futuro, ou então contribuir decisivamente para sua ruptura.

Diante disto, a Unesco (2022) apregoa que a humanidade, incluindo os docentes, enfrenta um dilema entre continuar por um caminho insustentável ou agir para mudar definitivamente de rumo. Ao afirmar que o caminho convencional sinaliza para um agravamento das desigualdades, da violência, da destruição das liberdades e dos direitos humanos a partir da destruição ambiental, este Organismo Internacional, implicitamente, chama a atenção para uma educação outra. Uma educação que, concretamente, se proponha a antecipar o enfrentamento aos perigos que essa forma de conviver pode representar para o futuro.

Ao se abordar essa questão, é fundamental reconhecer que não se trata de um tema restrito a esta ou aquela instituição ou movimento. Em 2015, o Papa Francisco, por meio da *Carta Encíclica 'Laudato si': sobre o cuidado da casa comum*, elaborada com a contribuição de centenas de estudiosos, já apontava para conceitos fundamentais à preservação da vida, tais como: casa comum, ecologia integral e interligação. Nota-se que são expressões que remetem

à coletividade e à inter-relação, jamais ao individualismo e ao isolamento de um sujeito ou grupo. Daí surge a conclusão elementar: ou salvam-se todos, ou todos perecerão.

Ao tratar dessa interligação, Francisco (2015) evidencia que nada pode ser compreendido de forma individual, na medida em que afirma que tudo o que constitui o planeta (incluindo componentes químicos, físicos e biológicos) está, de algum modo, em relação. O pontífice alerta que, da mesma forma, conhecimentos fragmentados e isolados contribuem para a consolidação de uma perigosa ignorância, que obscurece a compreensão da realidade. A escola, por meio do fazer docente, tem uma contribuição valiosa a oferecer a essa questão, bem como o compromisso irrenunciável de provocar discussões que atentem para a complexidade interseccional que rege a problemática ambiental, o que transcende o saber técnico do tema.

O conceito de ecologia integral, abordado no documento papal aponta para a necessidade de se discutir a temática ambiental como tema e preocupação de todos. Nesse sentido, as próximas décadas serão decisivas para o futuro de todas as formas de vida na Terra (UNESCO, 2022). As decisões tomadas nos próximos anos afetarão a vida de milhares de humanos e milhões de outras formas de vida, que se sustentam mutuamente.

De acordo com Escobar (2014), a defesa da vida e da dignidade que a reveste não pode ser pensada fora da natureza, tampouco exclusivamente em seu âmbito, como defendem tradições eurocêntricas que tendem a hegemonizar a tradição científica. O autor sugere uma análise relacional do mundo, para identificar e compreender a complexidade negada pela insistente separação entre natureza e cultura. Em sua avaliação, há um indício claro de que os conceitos de natureza e cultura somente se tornaram possíveis porque a secção entre eles é inviável. Não há como educar sujeitos para futuros viáveis sem lhes inculcar a ideia de que só é possível compreender o natural e o cultural por meio de suas intersecções.

Dessa forma, a viabilidade dos futuros, compreendidos como a materialização da expressão da diversidade que historicamente se tem apagado e silenciado, passa pela necessidade de se definir o papel da escolaridade. “Se ter escolaridade significa viver de forma insustentável, devemos rever nossas noções sobre o que a educação deve fazer e o que significa ser educado”, como se afirma no relatório da Unesco (2022, p. 31). Nota-se que o documento lança um alerta sobre a necessidade de se repensar o conceito de escolaridade, mas não determina qual, o que denota a postura de não homogeneizar a discussão.

Assim, é um desafio dos múltiplos coletivos, em seus contextos particulares e peculiares, apontar que ser educado para o contexto A não significa ser educado para o contexto B. A heterogeneidade dos contextos e seus personagens, silenciada e apagada historicamente, poderá ser retomada e compreendida a partir da valorização das intersecções intergeracionais, que culminam com a percepção da ancestralidade como matriz identitária da diversidade cultural que envolve a humanidade e suas relações e presença na natureza.

### **Intersecção com questão intergeracional/ancestralidade**

A discussão acerca das culturas ancestrais e o respeito às relações intergeracionais, que servem de caminho para que estas culturas cheguem às diferentes gerações, são os elementos que melhor permitem a intersecção entre a problemática ambiental e a teoria decolonial. Também aqui é possível intensificar a discussão sobre o protagonismo da educação neste cenário, pois é parte da função da educação a transmissão, pela via do diálogo intergeracional, dos saberes acumulados pela humanidade. Mais do que transmitir, cabe ao docente inspirar e desafiar os sujeitos a dar sua contribuição na reelaboração desses saberes, estabelecendo definitivas relações temporais e espaciais, para que o ancestral seja também atual e transformador, participando da construção de futuros viáveis.

Sobre isso, é essencial lembrar de que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro” (NÓVOA, 2022, p. 47). Ao se negar parte dos saberes historicamente constituídos, desfaz-se parte da herança indispensável à projeção do futuro. Nóvoa (2022), com essa afirmação, aponta claros indícios de que, quanto mais singular e ‘uni-versal’ for a herança, menos diverso e ‘pluri-versal’ será o futuro, e esta há de ser também uma preocupação da formação docente diante do novo contrato social para a educação.

Nesse sentido, é tarefa primordial da educação organizar e integrar o ciclo intergeracional com a finalidade de transmitir e criar coletivamente os conhecimentos (UNESCO, 2022). Assim, além de não discriminar qualquer tipo de conhecimento, a educação também permite, por analogia, que professores e estudantes componham este ciclo, visto que ambos, efetivamente, são constituintes de gerações diversas. A intersecção entre eles, por meio do diálogo crítico e reflexivo, permite trocas para além dos conhecimentos acumulados por um ou dos desejos do outro, partindo de uma lógica transformadora da própria educação.

A docência e sua formação precisam atentar para isso, uma vez que a intersecção coletiva (incluindo a geracional) prevista no contexto escolar é algo inerente ao ato de aprender. Especificamente para o campo da formação de professores, vale ressaltar que “[...] aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação [*sic*] é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (NÓVOA, 2022, p. 44). Portanto, ninguém se forja docente por si ou de forma desvinculada dos saberes e do percurso histórico de sua profissão, o que não significa que não poderá contribuir para uma transformação profunda deste percurso a partir de sua presença nele.

Ao contrário, essa lógica, profundamente colonial e comprometida com o engessamento de práticas e concepções, é uma das barreiras que mais urge transpor para que seja possível pensar em uma educação que efetivamente garanta futuros. A escola, concebida a partir de uma lógica eurocêntrica, prevê apenas um futuro, que a perpetua, ignorando e ocultando outras epistemologias que não as que sustentam a modernidade, face obscura da colonialidade. A epistemologia europeia silencia e apaga o legado cultural dos povos não europeus e os classifica como selvagens e irracionais. Grosfoguel (2018) chama a atenção para a consolidação de uma geopolítica do conhecimento que lança as culturas e os saberes não europeus à margem.

Na mesma direção, Mignolo (2002) afirma que o eurocentrismo, uma espécie de metáfora da colonialidade, não reconhece e legitima o saber, o modo de vida e a história são narrados que não tenham a Europa como ponto de referência. Assim, o pensamento europeu assume um caráter global, subtraindo histórias, culturas e saberes locais.

Essa prática, que caracteriza a colonialidade, “[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Assim, ao subalternizar culturas e saberes, a escola cumpre um papel estratégico em favor da colonialidade, disseminando-a em caráter doutrinal, fortemente relacionado à hegemonia eurocêntrica.

Uma das marcas da hegemonia eurocêntrica está na ideia de que os historicamente subalternizados podem acessar apenas informações que lhes permitam exercer algumas tarefas que sustentem o próprio sistema. O objetivo não é inserir criticamente os sujeitos no mundo do



trabalho, a fim de que atuem de forma crítica e criativa, mas sim torná-los absorvíveis pelo mercado de trabalho, como um contingente de mão de obra disponível, a ser consumido conforme a necessidade do momento. Nesse sentido, cabe também à prática docente infundir em seu cotidiano uma forte intersecção com o mundo do trabalho, com vistas a formar sujeitos dispostos a transformá-lo, e não apenas a se oferecer como repositórios.

### **Intersecção com o mundo do trabalho**

A discussão em torno da promoção de competências e habilidades no campo educacional é o que denota a homogênea ideia de que a existência humana se justifica essencialmente pela prática de alguma atividade laboral. É inquestionável a importância de que cada sujeito contribua com o ambiente ao seu entorno e dele retire seu sustento por meio do seu trabalho. Mas o que parece emergir das concepções de competências e habilidades é a ideia de que cada sujeito deve agregar a si mesmo aquelas características que o tornam mais suscetível a ser consumido pelo mercado de trabalho. Por essa lógica, ainda vigente, não é o sujeito que, com suas características criativas, intervém no mundo do trabalho, mas o mercado de trabalho que define, segundo seus interesses, quem e por quanto será aceito ou não.

Todos os seres humanos devem ter acesso ao trabalho e sua dignidade preservada, contribuindo segundo suas possibilidades com o bem comum, como parte fundamental para romper a lógica vigente (UNESCO, 2022). O documento da Unesco também denuncia a escassez e a desigualdade de oportunidades para mulheres, especialmente as que habitam regiões mais pobres, expostas a diferentes formas de vulnerabilidade e violência. Acentua-se essa condição quando se percebe que há um contingente expressivo de mulheres que se dedicam ao trabalho familiar não remunerado, entrando em dependência financeira e sujeitando-se à objetificação.

Assim, a formação docente, seja inicial ou continuada, há de ser pensada de modo a fazer com que a educação possa contribuir de forma decisiva para que os sujeitos compreendam sua condição no mundo e não se reduzam a meras peças de reposição num mercado que consome mão de obra. É função de qualquer educação que vise à projeção de futuros inspirar e estimular as pessoas à inovação e à resolução de demandas que exijam uma compreensão da complexidade de que se reveste o mundo do trabalho. Mais do que projetar carreiras dentro dos

moldes hegemônicos estabelecidos, destinadas aos que se notabilizam no desempenho de tarefas num sistema homogeneizador, a educação deve orientar os sujeitos ao bem viver individual, coletivo e comunitário.

Por isso, necessita-se de uma pedagogia que pense *com*, e não *sobre* (WALSH, 2009). Uma pedagogia que implique a tomada de consciência acerca do poder colonial e que liberte os sujeitos das correntes hegemônicas, propondo uma reexistência para o bem viver em um ambiente de justa convivência, no qual todos caibam. Assim, não há descartados, mas sujeitos em constante formação, capacitados a intervir e a serem autores de suas presenças também no mundo do trabalho.

A presença da tecnologia no contexto atual e futuro, certamente, marca e define os próximos passos do mundo do trabalho. Tanto poderá servir para que (todos) os seres humanos sejam destinados a funções e atividades que não podem ser executadas por máquinas quanto poderá impor a eliminação de postos de trabalho e, conseqüentemente, o descarte dos não preparados. O fato é que a tecnologia e suas derivações são uma realidade, e sua presença nos futuros é algo ainda mais certo, razão pela qual a educação e a docência hão de dialogar com ela e assumi-la como um instrumento fundamental deste tempo, fruto de um caminho trilhado por gerações, para a projeção dos futuros de inúmeras outras.

## **Intersecção com a tecnologia**

A tecnologia, como produto humano para a realização de tarefas diversas, não é uma novidade. Ao contrário, uma das características humanas mais significativas é sua potencial capacidade de criar instrumentos e estratégias para realizar tarefas que demandam esforços repetitivos ou mesmo elevada complexidade. Trata-se de uma instrumentalização do corpo que busca superar limites e otimizar tempo, viabilizando a execução de tarefas essencialmente humanas, como criar, refletir, criticar e estabelecer relações afetivas.

Entretanto, é preciso compreender que, além de impactar profundamente a vida humana, a tecnologia precisa ser utilizada de forma crítica, uma vez que pode separar perigosamente as pessoas (UNESCO, 2022). Além disso, o relatório da Unesco aponta para a imposição de padrões, por meio de caminhos algorítmicos e de plataformas-padrão, que reduzem a viabilidade da ideia de educação como bem comum. Portanto, ao se adotar um caminho único



e um padrão de acesso ao conhecimento, restringe-se a capacidade dos sujeitos de perceber a diversidade que os cerca e da qual fazem parte.

Com relação a isso, é fundamental reconhecer que

Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas. (NÓVOA, 2022, p. 46).

11

Trata-se, pois, de um necessário alerta, uma vez que cabe aos docentes o compromisso de agir para garantir a todos o acesso a direitos como a herança cultural e a informação, de forma indistinta. A adesão acrítica à digitalização compromete a privacidade do sujeito e seu direito de fazer suas próprias escolhas (UNESCO, 2022). Chama-se a atenção também para o fato de que, apesar de potencializar o compartilhamento de informações e a conectividade entre pessoas, o universo digital prioriza o individualismo, em particular no que diz respeito ao sucesso profissional e financeiro dos sujeitos. Entretanto, é preciso compreender que “[...] resistir a essas tendências não significa resistir à própria digitalização” (UNESCO, 2022, p. 34). Ao contrário, é fundamental fazer da tecnologia uma ferramenta auxiliar de otimização do tempo e qualificação do acesso à informação, de forma irrestrita, para que as pessoas tenham mais tempo disponível para dedicar ao que não está na internet.

No entanto, o acesso à tecnologia, mesmo universalizado, não é o suficiente para que seja garantida uma vida mais digna e justa a todos os seres humanos. Diante de um contexto como o atual, em que se utilizam as tecnologias, especialmente as da informação, para disseminar informações falsas e induzir coletivos a condutas que se aproximam da irracionalidade, é fundamental que a tecnologia também seja tema de reflexões críticas sobre a formação humana. Inclui-se aí a formação docente, na qual é possível considerar dois aspectos: o impacto da tecnologia na vida do docente e as implicações sobre sua atuação junto aos estudantes.

Assim, é impensável imaginar uma docência comprometida com a educação do futuro, mas forjada sem a presença das discussões acerca da tecnologia. O futuro não pode ser pensando exclusivamente a partir das tecnologias, mas jamais pode ser imaginado sem elas. Trata-se de

um movimento que exige profundas e permanentes reflexões, parte fundamental do processo decisório acerca do novo contrato social da educação, no que se refere à discussão sobre a interseccionalidade entre as esferas educacional e política.

## **Intersecção com a política e com a politicidade como componente identitário da educação**

A discussão em torno da politicidade da educação não é recente, tampouco no que concerne à formação docente. É pela atuação (da) política que se tomam decisões, se definem escolhas, se age ou não diante das constantes situações conflituosas de um mundo em constante (re)construção e de um futuro a ser (re)imaginado a cada dia. A formação dos docentes, nesse sentido, é um conjunto de atos políticos fundamentais para fomentar nos estudantes a necessária politicidade, a fim de que possam participar de forma ativa e consciente da construção do (seu) futuro.

Assim, a política tem um caráter ontológico, na medida em que os seres humanos não apenas são sujeitos de constatação, mas principalmente de intervenção (FREIRE, 2002). Como afirma o autor, todo o ser humano precisa fazer a transição de objeto para sujeito da história, não para adaptar-se a ela, mas sim para transformá-la, contribuindo para sua reconstrução permanente. Compreender isso é fundamental em tempos em que ainda se insiste na neutralidade da escola, a exemplo do que fazem movimentos como o ‘Escola sem partido’. A própria decisão de adotar uma postura supostamente neutra expressa certa politicidade, pois assume valores como indiferença e acriticidade.

A ausência de preocupação com o caráter político na formação humana, o que obviamente inclui a profissão docente, tem posto à margem milhares de pessoas, que se veem manipuladas e conduzidas por quem está no centro do processo decisório. A manipulação se torna ainda mais eficiente quando os que detêm o controle político também dominam as tecnologias e definem o que e como deve ser divulgado. Não por acaso, nesta última década, experimentou-se um grande retrocesso democrático, capitaneado por governos populistas e excludentes (UNESCO, 2022). Por essa lógica, milhares de seres humanos voltaram ou atingiram a linha da pobreza, notadamente os que habitam o Sul Global.

O comportamento do poder colonial dividiu o mundo entre Norte e Sul, estabelecendo um verdadeiro abismo entre o Norte, desenvolvido e moderno, e o Sul, atrasado e pobre,

sujeitado à modernização (SANTOS, 2010). A secção entre estes dois mundos se sustenta numa postura de controle político por parte do Norte, que define o que o Sul pode e deve fazer, bem como na submissão do Sul, que acata o controle do Norte e seu modelo autoritário e antidemocrático de governança global.

Nesse sentido, é fundamental que se reconheça o papel da educação e, portanto, da docência em promover o aprendizado da democracia, confrontando-se com o autoritarismo, que, por vezes, se camufla num discurso cívico e de defesa da liberdade de expressão (FREIRE, 2001). O discurso de um modelo único de ser e existir entra em conflito com a necessidade de se reconhecer a pluralidade humana e fazer dela um direito fundamental a qualquer pessoa. Por isso, “[...] os colapsos no discurso cívico e as violações da liberdade de expressão, cada vez mais frequentes, têm graves consequências para uma educação baseada em direitos humanos, cidadania e participação cívica nos âmbitos local, nacional e mundial” (UNESCO, 2022, p. 37). Esse processo, que conduz ao silenciamento da pluralidade e está presente em diferentes contextos, sendo fortemente perceptível na educação, na qual saberes e culturas legitimadas assumem a centralidade dos processos de ensinar e são balizadores da aprendizagem, remete à necessidade de se pautar a diversidade cultural e práticas interculturais nas discussões e reflexões acerca do(s) futuro(s) da educação, o que inclui o(s) da formação docente.

### **Intersecção com a diversidade cultural e com as práticas interculturais**

Considerando-se o fato de que se está diante de um modelo de escola de práticas homogeneizadoras já em superação, corre-se o risco de supor que a própria escola encontra-se em degradação. O que está em degradação é o modelo, sendo por isso fundamental repensar o que se fará para garantir que a escola resista nos tempos que virão, assim como ocorreu durante o período crítico da pandemia de COVID-19, em que na quase ausência de políticas e ações governamentais, os docentes foram os grandes artífices da reimaginação de sua própria profissão. Assim, se o modelo fracassou, não significa que a instituição deva ser condenada, mas reimaginada, por meio de uma verdadeira metamorfose, conforme propõe Nóvoa (2022). O autor sinaliza que um dos motivos dessa degradação é a insistente padronização das práticas e dos conceitos abordados, que ignora boa parte da diversidade presente na escola e no cotidiano do exercício da docência.

Assim, reconhecer e ampliar a importância da diversidade cultural e das relações críticas entre as culturas no contexto escolar é parte fundamental dessa metamorfose, especialmente quando se compreende o sentido do conceito de interculturalidade não apenas como sinônimo de coexistência entre diferentes culturas mas também de relações dialógicas e dialéticas, baseadas em (in) tensões comuns, num cenário coabitado por diferentes. A interculturalidade é elemento fundamental da estruturação de um pensamento crítico outro, pois parte da experiência vivida na colonialidade; reflete o pensamento ancestral, no qual é fundamental e constante a relação com os diferentes; e nasce no Sul, afastando-se da lógica predominante da modernidade, que privilegia o Norte (WALSH, 2005).

A interculturalidade, portanto, aproxima-se da decolonialidade, de tal modo que se poderia dizer que ambas “[...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Portanto, além de definições que se interseccionam e possuem um caráter pedagógico, sua prática e sua assimilação como princípios fundantes tornam o processo que as envolve uma fonte de conhecimentos outros, diferentes e divergentes dos hegemônicos, que têm caráter padronizador e regem o modelo de escola fadado ao fracasso.

A metamorfose da escola, entretanto, não é fruto de geração espontânea. Dá-se a partir de diferentes movimentos, um dos quais é a formação dos professores. Nesse sentido, não basta inserir o conceito em alguma disciplina, ou mesmo apresentar alguma proposta de formação que o contemple. É preciso assumir a interculturalidade como um princípio fundante da docência, para que o exercício da profissão professor assuma uma perspectiva outra.

Diante disso, é importante destacar uma possível didática crítica intercultural, fundamentada em três princípios, a saber:

1. A educação escolar, configurada a partir da modernidade, está instada a ser “reinventada” para enfrentar as questões atuais de um mundo complexo, desigual, diverso e plural.
2. A perspectiva crítica da Didática, que teve um amplo e significativo desenvolvimento no nosso país, especialmente a partir dos anos 80, está hoje desafiada por questões que exigem novos desenvolvimentos, buscas, preocupações e pesquisas.
3. É a partir do enfoque intercultural que apostamos na construção deste processo de ressignificação da Didática. (CANDAUI, 2018, p. 111).

Nota-se que, ao definir boa parte da ação docente, Candau (2018) enfatiza a necessidade de se reconfigurar/reconstruir a própria didática, amplamente capturada pela modernidade, como recurso para sua sustentação. Assim, é fundamental que a educação, e particularmente a atuação docente, contribua para uma educação outra, mas também para a transgressão das amarras da modernidade. Daí a importância da interseccionalidade entre a educação e a interculturalidade como forma de fazer com que a docência contribua para transcender os limites historicamente impostos, que causam subalternização e silenciamento de uma maioria.

Assim, vislumbra-se que a intersecção entre formação docente e interculturalidade poderá atuar decisivamente na materialização da transmodernidade, descrita como a realização cooperativa do que se convencionou a chamar de “solidariedade incorporativa”, impossível de se fazer num cenário dominado pela modernidade (DUSSEL, 2014). Por meio da solidariedade incorporativa, todas as formas de segregação (centro/periferia, homem/mulher, civilização/natureza, por exemplo) se diluem, ainda que presentes nos debates que visam estabelecer uma forma outra e irreduzível de ser e existir.

O combate às diferentes formas de segregação é essencial para a ruptura com a lógica colonial, o que já vinha sendo anunciado desde a primeira metade do século XX, na medida em que se reconheceu que “o mundo colonial é um mundo maniqueísta” (FANON, 2003, p. 35). Segundo Fanon (2003), além da submissão física e territorial, impõe-se ao colonizado a ideia de que ele próprio é parte de uma sociedade sem valores. Ao citar os indígenas, o autor afirma que grupos minoritários são vistos como impermeáveis aos valores do colonizador, razão pela qual representam um mal a ser extirpado. Portanto, a colonialidade, ao sustentar-se na segregação cultural, que se materializa em grande parte pela forma como a escola atua, aprofunda o caráter de dominação colonial.

Nesse sentido, a educação falha, pois se torna, por vezes, responsável pela violação de direitos culturais e religiosos, haja vista os povos indígenas, vítimas de doutrinação religiosa e de silenciamento cultural (UNESCO, 2022). Tudo isso contribui para que povos percam sua identidade e reduzam sua capacidade de resistir, tornando-se parte de um contingente periférico, menosprezado e sujeito a toda sorte de expropriação.

Assim, é fundamental que a lógica colonizadora seja rompida e a partir daí se torne possível reconstruir relações culturais, ecológicas, políticas e laborais perpassadas por um

diálogo profundo com os saberes e as práticas ancestrais, além de eticamente relacionadas com as tecnologias. O rompimento com a colonialidade assume um caráter de reconstrução de relações, sem ignorar as experiências vividas, muitas das quais responsáveis pelas condições inviáveis de continuidade da vida que ora se testemunha. Nesse sentido, a educação, notadamente a formação docente, não será apenas alvo dessas rupturas, mas também artífice desse processo.

### **Proposições à docência necessária à ruptura**

A degradação do modelo de escola e de docência é um fato perceptível e denunciado, porém isso não é o suficiente. Ao contrário, a simples constatação desacompanhada de reação que subverta a ordem imposta cristaliza o modelo e passa a sinalizar o fracasso da própria escola e da docência. Se não se chegar à compreensão de que a causa está no modelo de instituição e no de formação docente, mesmo que involuntariamente, passa-se a acreditar na falência de ambas.

Assim, para além de reconhecer o estado de falência do modelo vigente, é preciso assumir uma postura insurgente e autêntica, no sentido de promover uma profunda e irreversível ruptura. Vive-se num tempo decisivo, em que as rupturas definirão as agendas educacionais, e estas certamente moldarão as transformações que acontecerão em todo o mundo (UNESCO, 2022). Ao longo do documento produzido pela Unesco, é possível identificar proposições para materialização dessas rupturas, que podem refletir no processo formativo docente, nestes termos:

- construção crítica de pedagogias que promovam a cooperação e a solidariedade, de tal forma que a maneira de aprender seja determinada pelo ‘porquê’ aprende-se;
- transformação da escola numa comunidade em que, juntos, professores e estudantes busquem conhecimentos e contribuam para os conhecimentos comuns da humanidade;
- cautela em relação a tendências – como é o caso da tecnologia educacional – que criam a falsa impressão de que é possível apontar soluções globais para questões locais;
- rejeição a qualquer visão monocultural e valorização das mais variadas formas de conhecer e sentir, além de diferentes epistemologias e formas outras de viver e existir;



- descolonização da pedagogia, por meio de relações horizontais em que saberes e epistemologias diversas dialoguem e se interseccionem;
- qualificação de aprendizagens a partir de seus significados, e não pela possibilidade de quantificar conforme critérios coloniais;
- reconhecimento de que todo o ser humano, independentemente de sua idade, tem capacidade de ler e testemunhar o mundo e de que especialmente as crianças podem renová-lo, a partir de sua forma singular de compreendê-lo;
- preservação das línguas e culturas maternas/ancestrais como vínculo dos sujeitos com sua história e sua herança cultural;
- promoção e apoio, pela educação, para que os estudantes sejam cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades cívicas e ambientais, valorizando assim a diversidade cultural;
- compromisso irrenunciável com os direitos humanos e a mais absoluta intolerância a qualquer expressão de discriminação e violência;
- resistência às hegemonias epistêmicas e rompimento de fronteiras, preconceitos, arbitrariedades e exploração;
- compreensão da complexidade que envolve as mudanças climáticas e suas consequências, definindo compromissos pessoais e locais de impacto global.

Nota-se que essas proposições apontam indícios do que efetivamente se experimenta no presente. Vive-se um modelo de educação claramente excludente, baseado em preconceito e subalternização, impondo ausências históricas, que comprometem qualquer tentativa de propor algo alternativo, que não seja uma ruptura. Partindo dessas proposições, as rupturas não são apenas sugestões passíveis de escolha mas também demandas emergentes, provocadas por essas ausências na construção do modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola e de docência.

Assim, é importante reportar a necessidade de se discutir essas ausências sob uma perspectiva sociológica, para que se possa transformar objetos impossíveis em possíveis e, a partir deles, converter ausências em presenças (SANTOS, 2002). A sociologia das ausências se confronta com a colonialidade, uma vez que suas intenções vertem para uma ecologia de diferenças a partir de reconhecimentos recíprocos. Dessa forma, é possível depreender que a

colonialidade estabelece mecanismos que impõem ausências referendadas pelo modelo persistente de escola e de docência.

## Considerações finais

Longe de esgotar a discussão em torno do que foi proposto, o presente texto inicia uma reflexão acerca das contribuições decoloniais para a formação docente por parte da intersecção entre a educação e os diferentes campos do saber. Mesmo assim, é possível compreender a relevância desta formação e de sua transformação diante do cenário de degeneração do atual modelo de escola. Sua obsolescência é determinada por seu forte alinhamento aos princípios que sustentam a lógica do binômio modernidade/colonialidade.

Além de denunciar a degeneração da escola e da própria docência, é preciso apontar caminhos que possam regenerá-las. O caminho mais razoável é o da definição de proposições para rupturas, que podem ser definidas a partir de algumas interseccionalidades, a saber:

- a) *meio ambiente e o cuidado com a casa comum*: a discussão ecológica precisa assumir um caráter integral, considerando a diversidade de formas de vida, o que depõe contra quaisquer tipos de relação predatória ou de concepção individualizada de vida. A intersecção entre a escola, a prática docente e as questões ambientais são fundamentais para que se reimagine o futuro com viabilidade. Numa perspectiva decolonial, essa relação, que foi historicamente construída sob um viés de domínio e predação do homem sobre a natureza, passa a ser de convivência, solidariedade e acolhimento;
- b) *intergeracionalidade e ancestralidade*: a relação com os saberes historicamente constituídos a partir das experiências vividas e transmitidas entre gerações é fundamental para que não se privilegiem conhecimentos eventualmente legitimados em detrimento dos que constituem as diferentes identidades coletivas. Em lugar de um conhecimento universal, saberes pluriversais que permitam ao sujeito (re)conhecer e inserir-se numa perspectiva de pluralidade de futuros, constituídos a partir de formas distintas de ser e existir. A formação docente, neste sentido, precisa ancorar-se em saberes e práticas que considerem o local e o global, reconhecendo diferenças sem, no entanto, legitimar qualquer indício de imposição de um sobre o outro;

- c) *mundo do trabalho*: a formação humana não pode restringir-se a garantir mão de obra em abundância para servir de mercadoria ao mercado, que consome trabalho e trabalhadores. Ao contrário, há de assumir um compromisso de libertação, no sentido de fazer com que cada sujeito seja reconhecido como um ator histórico e que a sua inserção no mundo do trabalho seja apenas uma das preocupações da escola. Aos docentes cabe o papel autoral de instigar e mobilizar discussões em torno da complexidade inerente ao fato de cada indivíduo poder ser e existir, contribuindo para o seu coletivo conforme suas possibilidades, e não apenas em razão de suas habilidades. A formação docente assume, nesse sentido, a responsabilidade por instigar no professor o compromisso de subverter dinâmicas de ensino que se limitam à função de (inter)mediar o contato entre o estudante e conteúdos previamente definidos;
- d) *Tecnologia*: mais do que provocar a assimilação de formas de uso de tecnologias e qualificar tecnicamente os estudantes, a escola precisa estudar a tecnologia, para que esta seja compreendida como um artefato útil à realização de tarefas, otimizando tempo. Numa perspectiva decolonial, a tecnologia prevê uma profunda transformação na relação com o humano, mas nem tudo pode ser digitalizado, especialmente o que é mais relevante e significativo para a construção de futuros viáveis, nos quais todos caibam. Certamente, a formação docente, muito atingida pela tecnologia, especialmente após a pandemia de Covid-19, necessita resistir e se insurgir contra a supremacia do tecnológico perante o humano, especialmente pelo fato de que, sem universalização de acesso, a tecnologia pode contribuir para aprofundar ainda mais o abismo entre opressores e oprimidos, dominantes e dominados;
- e) *política e politicidade*: a politicidade é uma característica identitária da escola, de modo que impor-lhe qualquer forma de neutralidade, além de ser um ato político, tende a reduzi-la a um simples campo de treinamento. A política, como arte de fazer escolhas, merece um espaço privilegiado também na formação docente, visto que uma das funções fundamentais da docência é fazer escolhas e decidir, diante de currículos, entre propostas e tendências. Tudo isso, por vezes, é apresentado como único destino possível à própria escola, suprimindo-se assim sua politicidade, entendida como genuína

característica que lhe garante a possibilidade de seguir um caminho singular, conforme as características culturais de seu contexto;

- f) *diversidade cultural e práticas interculturais*: o processo de colonização impôs aos colonizados restrições severas a partir do campo cultural. Saberes e práticas não legitimados pelo colonizador sofreram um processo histórico de subalternização e apagamento, a ponto de convencer o colonizado de sua inferioridade. Para o campo da formação docente, aposta-se numa didática crítica intercultural que garanta ao professor a compreensão de que diferentes culturas podem/devem dialogar sem que, necessariamente, uma suprima a outra. Ao contrário, a pluralidade cultural e o combate a todo o tipo de preconceito e discriminação são passos fundantes para a construção de uma sociedade capaz de preservar a identidade, a liberdade e a dignidade de cada sujeito.

Considerando-se essas possíveis intersecções, que não são as únicas, é possível compreender que o atual modelo de escola e de docência, além de não as contemplar, serve, em alguns aspectos, como entrave. As intersecções aqui propostas tornam-se necessárias porque a escola e a docência, voluntariamente ou não, contribuíram historicamente para que diferentes campos do saber não dialogassem. Não por acaso, a Unesco, por meio de seu relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, aponta proposições fundamentais para estabelecer um processo de ruptura com os atuais modelos de escola e de docência.

Por meio dessas proposições, numa perspectiva decolonial, cada coletivo, em seu contexto, estabelecerá caminhos próprios para materializar suas próprias rupturas. Se fossem propostas como uma espécie de orientação geral para um contrato social único, se estaria apenas apontando um novo modelo de escola e de docência, certamente sujeito a uma nova degradação. A interseccionalidade entre a educação e os diferentes campos do saber e da vida humana e planetária certamente contribuirá para futuros pensados a partir da relação (in)tensa entre singulares, constituindo plurais (coletivos) em que todos possam ser e existir.

## Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Didática Crítica Intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 95- 119.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). In: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. 2. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 57 – 70.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones Unaula, 2014. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf). Acesso em: 7 nov. 2022.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Laudato si'* sobre o cuidado da casa comum**. Vaticano, 24 maio 2015. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si\\_po.pdf](http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf). Acesso: 17 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 107-126.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais, projetos locais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1285>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 29 – 67.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.  
**Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:** reflexiones latinoamericanas. Quito: Abyayala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12 – 42.