VII SEMANA DE INTEGRAÇÃO
DE 05 A 9 DE JUNHO DE 2018
TRABALHO DOCENTE: formação e resistência
XVI SEMANA DE LETRAS
XVIII SEMANA DE PEDAGOGIA
IV SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX)
Câmpus Inhumas Universidade Estadual de Goiás FAPEG

EU, NEGRA E FORMOSA: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB UM PRISMA DECOLONIAL

Ubiratan Pedro Sousa de Pina[1] (UEG)
Orientadora: Valéria Rosa da Silva[2](UEG)

SESSÃO DE PÔSTER

RESUMO

O presente artigo se constitui como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, cujo objetivo é apresentar uma proposta decolonial para a docência universitária, compreendida neste estudo como um espaço formal de construção docente. A relevância de tal proposta está na necessidade de se questionar a formação de profissionais do ensino superior, prioritariamente, a serviço de uma sociedade de mercado sem, contudo, contribuir, efetivamente, com sua formação como cidadãos e como profissionais docentes conscientes da realidade social na qual se encontram situados e atuam. Daí a finalidade da proposta decolonial: demonstrar um outro viés de se enxergar e compreender como vem funcionando e desenvolvendo esse sistema de ensino-aprendizagem colonial estabelecido, a interesse de quem, do quê, e para que ele vem servindo, portanto, instrumentalizado ideologicamente para manutenção da opressão e da dominação colonizadora. Haja vista o que vem sendo questionado e apresentado pelos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade a respeito da educação posta, estruturada em uma episteme única, eurocentrada e norte-americanizada, servindo como um dos instrumentos de manutenção dos mitos de colonização ideológica dos países periféricos, a serviço de interesses dos colonizadores, hoje representados pelos países do Norte e/ou ditos desenvolvidos. Nesse sentido, este artigo busca apresentar reflexões sob um prisma decolonial a respeito de concepções, saberes docentes e práticas didático-pedagógicas. O artigo se encontra estruturado em quatro partes, quais sejam: introdução; em que se constitui o pensamento decolonial? – definição e conceitos basilares; a formação continuada e a proposta decolonial – o porquê da inserção de uma proposta decolonial na docência universitária; e considerações finais – possíveis práticas decoloniais.

Palavras-chave: Docência Universitária. Colonialidade. Decolonialidade.

1 Pós-graduando em Docência Universitária. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, E-mail: upspina@gmail.com
2 Doutoranda. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas.

INTRODUÇÃO

A educação formal se constitui uma das protagonistas na formação integral do ser humano para o exercício da cidadania de forma consciente, crítica, séria e responsável.

Corroborando tal assertiva, Pimenta (1997) afirma que, desde os anos 90, vem-se repensando a formação inicial e continuada de professores, a fim de atender às demandas da sociedade contemporânea.

Ante este quadro de protagonismo da educação formal, bem como o de repensar/reformular esse processo de ensino-aprendizagem que, *per si*, já representa um grande avanço na educação, qual então, a finalidade de uma proposta decolonial para a docência universitária se a proposta da educação estabelecida já se apresenta como transformadora e emancipadora?

Embora a educação seja esse poderoso instrumento de formação e transformação individual e coletiva, o que vem sendo questionado e apresentado pelos pensadores do grupo Modernidade/Colonialidade, os chamados pensadores decoloniais, é que a educação posta se encontra estruturada em uma episteme única eurocentrada e norte-americanizada; que vem servindo, na verdade, como um dos instrumentos de manutenção dos mitos de colonização ideológica dos países periféricos, antes designados de terceiro mundo e hoje em desenvolvimento, a serviço de interesses dos colonizadores, hoje representados pelos países do Norte e/ou ditos desenvolvidos.

A relevância premente dessa discussão e, por conseguinte, dessa reflexão decolonial na e para a academia, bem como na e para a sociedade, está na necessidade de se questionar a formação de profissionais do ensino superior, prioritariamente, a serviço de uma sociedade de mercado, eurocentrada e norte-americanizada.

Esse modelo de ensino falha por deixar de contribuir efetivamente com a formação de profissionais docentes conscientes da realidade social na qual se encontram situados e onde atuam; críticos em relação à leitura de mundo que se encontra cristalizada através da episteme única posta; reflexivos quanto ao que suas práticas e saberes docentes reproduzem; e, portanto, responsáveis em sua atuação como mediadores do conhecimento e auxiliares na

construção ética, desalienante, humana e cidadã do discente.

Daí, então, o porquê de uma proposta decolonial para a docência universitária, a fim de proporcionar ao docente, em sua formação continuada, um outro viés de se enxergar e compreender como vem funcionando e se desenvolvendo esse sistema de ensino-aprendizagem estabelecido, assim como a interesse de quem, de quê e para que ele vem servindo. A partir dessa conscientização da realidade de colonialidade em que ainda se encontra assentado esse sistema de ensino-aprendizagem consolidado na educação e, portanto, instrumentalizado ideologicamente para manutenção da dominação colonizadora, o docente em formação continuada poderá refletir sobre seus saberes, suas práticas didático-pedagógicas e sua atuação como auxiliar e mediador do conhecimento junto ao discente, sob um prisma decolonial.

O presente artigo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, e se encontra estruturado em quatro partes, quais sejam: introdução – esta em curso; em que se constitui o pensamento decolonial? – definição e conceitos basilares; a formação continuada e a proposta decolonial – o porquê da inserção de uma proposta decolonial na docência universitária; e, considerações finais – possíveis práticas decoloniais.

1 EM QUE SE CONSTITUI O PENSAMENTO DECOLONIAL?

1.1 EU, UM POUCO DE HISTÓRIA... A RACIALIZAÇÃO DO SER, A CRIAÇÃO DO OUTRO!

O pressuposto central do pensamento decolonial consiste em demonstrar, bem como em desarticular a outra face da modernidade, qual seja, a colonialidade. Daí o nome dado aos que o articula: Grupo Modernidade/Colonialidade, que desde a década de 90 se voltaram para um projeto de teorização crítica; sendo assim, os decoloniais buscam a libertação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre economia, política e cultura.

Para esses, a invasão da América, consubstanciada pelo chamado descobrimento e/ou conquista ibérica a partir de 1492, é o que evidencia o anúncio e o fundamento da modernidade e a organização colonial do mundo (LANDER, 2005); uma vez que a América se torna o primeiro espaço/tempo a partir do qual fluirá um padrão de poder, destacando-se

como uma disposição natural e espontânea que norteará o mundo nessa inédita entidade e identidade da modernidade (QUIJANO, 2005).

Portanto, é a datar desse momento histórico que dois processos, não necessariamente dependentes, afluíram e se reuniram em um só conjunto, dando origem ao referido espaço/tempo, fazendo-se estáveis, firmes, como duas peças fundantes do novo padrão de poder, quais sejam, em primeiro, a discriminação das diferenças entre dominadores e dominados sob a égide da racialização, evidenciando assim, com primazia, a ideia de raça como o instrumento constitutivo e basilar das relações de dominação que a invasão obrigava. E em segundo, a junção de todos os modos históricos de apropriação e manipulação do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em função do capitalismo nascente e, por conseguinte, de uma economia de mercado, ao que se denominou de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Com suporte nesses pressupostos, primeiramente, a população da América foi distribuída em classes sociais e/ou grupos: índios, negros e mestiços e, posteriormente, a população do mundo, os outros povos e/ou etnias. Os europeus, chamando a si mesmos de brancos, assumiram a superioridade sobre os demais, negros, amarelos e azeitonados ou oliváceos.

1.2 NEGRA, UM POUCO MAIS DE HISTÓRIA... O REFORÇO DO DESNIVELAMENTO ENTRE OS SEXOS, A REAFIRMAÇÃO DA OUTRA!

Como acima explicitado, partindo dessa ideia de raça, ou racialização do ser, forjada a partir da invasão da América, imputa-se legitimidade às relações de sujeição impostas pela invasão; o que historicamente denotou uma nova forma de legitimar velhas ideias e práticas de trato de superioridade e inferioridade entre opressores e oprimidos, tal como a intersexual ou de gênero; figurando assim, raça, gênero e trabalho como as três linhas mestras de catalogação social, que contribuíram para a construção do capitalismo mundial colonial/moderno no e a partir do século XVII (QUIJANO, 2005).

De modo que a convergência entre o posterior estabelecimento da Europa como uma nova entidade e identidade após a constituição da América e a ampliação e desenvolvimento do colonialismo europeu ao restante do mundo corroboraram para a construção gradual da

perspectiva eurocêntrica do conhecimento, que figurará como única episteme capaz de construir saberes, ou seja, como única forma aceitável de conhecimento e compreensão do mundo, a que o Grupo Modernidade/Colonialidade denominou de geopolítica do conhecimento e/ou Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2005).

Negando assim, as tradições míticas e/ou constituições irracionais e, por conseguinte, as epistemes existentes em todos os recantos do mundo onde chegou a invasão europeia, bem como toda construção e estruturação de saberes desses povos; ao ponto de que "ao esforço de teorização no Brasil e na América Latina caibam os rótulos de 'pensamento' e não 'teoria' social e política" (BALLESTRIN, 2013, p. 109, grifos no original).

Já no que diz respeito à Colonialidade do Ser, esta se processou no interior dos conquistados, subjugados e subalternizados, por meio de toda uma construção cognitiva, levando-os à aceitação e introjeção da suposta superioridade natural do conquistador; constituindo-se, tal pressuposto, de fundamental importância para o estabelecimento de toda conjuntura de poder mundial e, substancialmente, no que diz respeito às relações intersubjetivas (WALSH, 2009).

De modo que "as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) " (WALSH, 2009, p. 15).

Portanto, toda essa classificação de categorias binárias influíram em construções ideológicas que justificaram e ainda justificam a dominação, assumindo algumas delas concepções tais como: a crença no desenvolvimento europeu e subdesenvolvimento dos países periféricos; a crença de que a desigualdade social figura como uma estrutura imutável, que sempre existiu e existirá; a crença na superioridade dos países do norte e na inferioridade dos países do sul; a crença na superioridade do patrão e que sua autoridade é inquestionável; a visão de que os cidadãos do norte são trabalhadores e por isso são bem-sucedidos e vivem bem; a visão de sua própria situação de miséria como um castigo e/ou fatalidade e não como injustiça social construída, dentre outras (PENNA, 2014).

1.3 E FORMOSA, UMA PAUSA PARA A REFLEXÃO... DECOLONIZANDO

A MODERNIDADE/COLONIALIDADE, RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES!

De modo que, nesse cenário de globalização, do capitalismo mundial neoliberal, moderno/colonial, eurocentrado e norte-americanizado, destaca-se, imprescindível, para os dias de hoje, o pensamento e o questionamento decolonial, tanto em demonstrar, como também em desarticular essa outra face da modernidade, configurada na colonialidade; o que pressupõe a necessidade de pedagogias decoloniais, práticas insurgentes de resistir, re-existir e re-viver; partindo da urgente, presente e crescente necessidade de fazer continuamente uma leitura crítica do mundo para intervir na reinvenção da sociedade, ressignificando identidades (WALSH, 2009).

Processos educativos esses, decolonizadores, que comportem um sistema de ensino-aprendizagem libertário e não meramente emancipatório, que objetive os mitos eurocêntricos e opressores, que desconstrua as concepções de aceitação e introjeção do colonizador/opressor como superior, que, *per si*, legitime seu próprio lugar de fala e que valorize os conhecimentos próprios e fronteiriços (PENNA, 2014).

A fim de subsistirem, o que ainda restam, dos diferentes povos e de suas variadas culturas, com seus muitos mundos de vida, com suas múltiplas epistemes; diversidade epistêmica esta que, comportando todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar e dos homens, demonstre sua capacidade de redefinir o presente estado de modernidade/colonialidade que se encontra posto e rege toda essa realidade política, social e econômica vigente na sociedade hodierna.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PROPOSTA DECOLONIAL

2.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB UM PRISMA DECOLONIAL, UM DIÁLOGO COM PENSADORES DA EDUCAÇÃO... REDEFININDO OS FATOS, UM OUTRO VIÉS HISTÓRICO!

São notórios os vastos processos de mudanças que a educação superior vem passando nestes últimos vinte anos em todo o mundo. No Brasil, em consequência de políticas públicas de reforma do Estado, esses processos de mudanças exigiram, necessariamente, ampliação do sistema educacional; embora nossa famosa pirâmide educacional permaneça presente, incluindo na educação superior meros 10% da respectiva faixa etária, ou, 1,3% da

população como um todo (SGUISSARDI, 2000).

Essa ampliação possibilitou o acesso significativo da população ao ensino superior, em especial, os menos favorecidos, e que, no Brasil, caracteriza-se como uma de suas grandes marcas; haja vista o grande crescimento de matrículas entre os anos de 1995 e 2010, que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, crescimento esse na ordem dos seus 262,52% (MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015). Seguindo no mesmo ritmo, o crescimento da produção de conhecimento, tendo em vista a expansão da pós-graduação no país.

No entanto, embora seja louvável e significativo tais crescimentos, as consequências maléficas destes se veem refletido no perfil dos cursos e das carreiras elaborados pelas instituições privadas, que seguem a lógica e a manipulação do mercado; bem como uma produção científica vinculada à tecnologia e à inovação, a fim de ampliação e renovação do capitalismo no que diz respeito às suas margens de riquezas; restando destacado de forma nítida o crescimento do mercado educacional pela dupla privatização do sistema de ensino, bem como pelo empresariamento do conhecimento (MANCEBO, DO VALE, MARTINS, 2015); reduzindo ao mínimo a atuação do Estado como responsável em incentivar e promover uma educação visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Daí a necessidade de uma proposta decolonial que desarticule essa modernidade/colonialidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de todo o arcabouço teórico e diálogo entre pensadores da educação e pensadores decoloniais, faz-se também necessário trazer ao texto uma reflexão de possíveis práticas decoloniais como proposta para o exercício docente.

Nesse passo, foi aplicado um questionário com quatro questões, aos discentes da pós-graduação em docência universitária 2017/2018, expostos aos textos e às discussões sobre a perspectiva da decolonialidade, em seminário realizado no Módulo Metodologia do Ensino Superior, e que exercem a docência no ensino fundamental e/ou médio, a fim de contribuir com essa reflexão.

Das/os treze discentes/professoras/es presentes no seminário, nove responderam ao questionário, sendo quatro licenciadas em pedagogia, uma e um em história, um em ciências sociais, um em ciências biológicas e uma em direito e letras. Seis não possuíam nenhum conhecimento a respeito do assunto, dois possuíam conhecimento do assunto oriundos da graduação e uma conhecia o termo superficialmente.

Das possíveis práticas decoloniais descritas nos questionários, são apontadas as que se seguem, como resposta à questão de número 4: "Você desenvolve práticas decoloniais? Quais?"

Resistir aos mandos burocráticos, aproximando os discentes de suas vidas, permitindo-lhes se olharem e se compreenderem nos conteúdos dialogados, convidando-os a pensarem seus próprios papeis na história (PAULA).

Valorização da história e das culturas locais (ATHOS).

Reflexão sobre os reais interesses dos conteúdos disciplinares, mediando-os de forma dialogada, com troca de experiências, a fim de desconstruir o que está posto como acabado, sejam conceitos e/ou preconceitos, para construir com autonomia e pensamento reflexivo (SANTOS).

Desenvolver situações que valorizem os discentes em suas individualidades e criticidades ante a construção de seus saberes (FORMOSA).

Desconstrução de mitos colonizadores por meio de pedagogias de projetos, cujos assuntos partam do interesse dos discentes (NASCIMENTO).

Embora todas essas possíveis práticas decoloniais tenham sido desenvolvidas e aplicadas na educação fundamental e média, nada obsta que o sejam também, no objeto da proposta do presente artigo – nos cursos de pós-graduação em docência universitária e/ou outras pós-graduações.

Sendo assim, é preciso que haja investimento nessa proposta decolonial, pois, a partir disso, poder-se-á ter uma educação que de fato desarticule a modernidade/colonialidade estabelecida, pelo uso de práticas insurgentes de resistir, re-existir e re-viver, possibilitando com isso a construção de uma sociedade outra, ética, cidadã e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. *América latina e o giro decolonial*. In: Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p. 89-117, maio-agosto de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 22/03/2018 às 22:50.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. ColecciónSurSur, CLACSO, CiudadAutonoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. *Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010*. Revista Brasileira de Educação, v. 20 n. 60, jan.-mar. 2015.

PENNA, C. *Pulo Freire no pensamento decolonial*: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. In: Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014. Disponível em:http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287. Acesso em: 22/03/2018 às 23:20

PIMENTA, S. G. *Formação de professores*: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. III, p. 5-14, setembro de 1997.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. ColecciónSurSur, CLACSO, CiudadAutonoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 LETRAS, 2009, p.12-42.