

Capítulo 4



10.37423/210403873

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

João Alberto Steffen Munsberg

Universidade La Salle

Otávio Nogueira Balzano

Universidade Federal do Ceará

Tatiane Peres Zawaski

Universidade La Salle

Henri Luiz Fuchs

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle



Resumo: Este artigo trata da formação docente na perspectiva da decolonialidade, tema que se inscreve na tendência atual de investigações e estudos sobre latino-americanos. Objetiva-se, com este texto, apresentar aproximações entre interculturalidade – como estratégia para a decolonialidade – e formação docente no Brasil, a partir de discussões e reflexões sobre experiências em outros países da América Latina. Resulta de um processo de discussão e reflexão realizado pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), da UNILASALLE – Canoas, RS. Lança-se mão de vasta e rica literatura produzida por pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) e afins. A imersão nessa literatura possibilitou vislumbrar desafios e possibilidades da educação intercultural como caminho para a decolonização e para a efetiva integração do Brasil na comunidade latino-americana. Nesse sentido, apresenta-se um conjunto de proposições que podem viabilizar a formação docente na perspectiva da interculturalidade, contribuindo para a decolonização na América Latina.

Palavras-chave: Decolonialidade, interculturalidade, formação docente, educação decolonizadora, América Latina.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de um dos temas abordados pelo coletivo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), da UNILASALLE – Canoas/RS. *Por uma formação docente na perspectiva da decolonialidade* se inscreve na atual tendência de investigações e estudos latino-americanos sobre decolonialidade. Objetiva-se, com este texto, apresentar aproximações entre interculturalidade – como estratégia para a decolonialidade – e formação docente no Brasil, a partir de discussões e reflexões sobre experiências em outros países da América Latina.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório em que foram analisados aportes teóricos de pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) e outros. A imersão na literatura pertinente ao tema possibilitou vislumbrar a centralidade da formação docente na perspectiva da interculturalidade, bem como a complexidade que envolve a dificuldade de inserção do Brasil na comunidade latino-americana. Para além disso, o percurso das investigações proporcionou o contato com uma produção bastante enriquecedora e desafiadora, dinamizando o trabalho em termos epistemológicos.

A interculturalidade – na perspectiva da descolonialidade – busca responder às lógicas da colonialidade desde espaços subalternizados mediante a decolonização do ser, do saber e do poder, lançando novos olhares sobre as instituições, estruturas, produções, construções e relações sociais. Com fundamentação no GM/C, entende-se que a interculturalidade se constitui como estratégia política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana.

Este texto está estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro, *Decolonialidade como episteme outra*, traz uma síntese de conceitos sobre decolonialidade e uma análise sobre as dificuldades de inserção do Brasil na América Latina e as implicações disso na formação de professores na perspectiva da interculturalidade. O segundo tópico, intitulado *Interculturalidade como estratégia decolonizadora*, apresenta conceituações relativas à educação intercultural. O terceiro tópico – *Formação docente na perspectiva decolonial* – são destacadas estratégias e/ou ações que viabilizam a formação docente na perspectiva da interculturalidade, bem como a efetiva aproximação do Brasil aos demais países latino-americanos.

1 DECOLONIALIDADE COMO EPISTEME OUTRA

Os pressupostos teóricos do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) constituem-se em referencial para a tentativa viável de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação

intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores, nos sistemas educacionais e nas práticas educativas. O GM/C é considerado uma “coletividade de argumentação”, atuando coletivamente em relação a conceitos e estratégias, porém com ênfases e trajetórias distintas.

Não obstante, o referido grupo tem configurado um projeto intelectual e político robusto e consistente identificado como “projeto decolonial (RESTREPO; ROJAS, 2010). Trata-se de uma virada epistêmica, uma “inflexão decolonial” ou “giro decolonial”. Para Luciana Ballestrin (2013), estudiosa do assunto, o termo “giro decolonial”, cunhado por Maldonado-Torres, “[...] significa o movimento de resistência teórico e prático, à lógica da modernidade/colonialidade.” (p. 105). O “giro decolonial” constitui-se, pois, num redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade antropocêntrica.

Na expressão de Maldonado-Torres (2008), o “giro decolonial” mostra da descolonização como um projeto inacabado, configurando-se apenas como o início de uma mudança radical. Conforme o pensador,

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Para o autor, a descolonização do poder, do saber e do ser, todavia, somente é viável mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações. Também Restrepo e Rojas (2010) criticam a colonialidade em sua tripla dimensão: a colonialidade do ser, que inferioriza seres humanos diferentes; a colonialidade do saber, que marginaliza sistemas de conhecimento diferentes; e a colonialidade do poder, que hierarquiza grupos humanos e lugares para explorá-los. Confirmando a expectativa do GM/C quanto à viabilidade do projeto, Mignolo e Tlostanova (2009) afirmam: “El pensamiento desde el borde y el giro des-colonial son una ruta hacia un futuro posible.” (p. 19).

O “giro decolonial” é considerado por seus pensadores como um “paradigma outro” – não um outro paradigma –, questionando a episteme eurocêntrica com seu caráter de universalidade. Esse “paradigma outro” não se coaduna com a noção de unidade, como no pensamento da modernidade. Segundo Quijano (1992), a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, mediante a descolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações

interculturais e o intercâmbio de experiências. Escobar (2003) caracteriza o trabalho do GM/C como um projeto que busca configurar um espaço outro de produção do conhecimento, um “pensamento outro”, isto é, “um paradigma outro” num outro mundo possível. Para Mignolo (2003), “‘Un paradigma otro’, complementario a la transición paradigmática, emerge, en su diversidad, en y desde las perspectivas de las historias coloniales [...]” (p. 22). Conforme Quijano (2002), o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre a colonialidade do poder, o capitalismo, o Estado e o eurocentrismo. Racismo, controle do trabalho, dominação política e eurocentralização do padrão de poder caracterizam, respectivamente, as categorias supracitadas.

Para Mignolo (2007), “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (p. 45). É nessa perspectiva que se inscreve uma outra concepção de cultura e de sociedade – a interculturalidade. Os integrantes do GM/C acreditam que a descolonialidade seja o caminho para a interculturalidade. Entendem que a interculturalidade constitui-se como estratégia de ordem política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana e de todas as sociedades subalternizadas pela modernidade/colonialidade. E o instrumento é a educação intercultural, no que precisa focar a formação docente.

Entender o “giro decolonial” e assumir o “projeto decolonial” é o ponto de partida para os demais requisitos propostos para a decolonização da educação no Brasil. Pensa-se que por meio da mudança do pensamento brasileiro, ou seja, a decolonização do pensamento, seja possível uma aproximação das classes dominantes – elites intelectual e política – com os demais países da América Latina. Em outras palavras, a formação docente para a interculturalidade se constitui no caminho para a decolonialidade latino-americana em nível continental.

Para se entender a América Latina é necessário considerar-se a perspectiva desde onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva de modelos europeus e/ou norte-americanos. Todavia, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para mundo *desde* o local, o Brasil olha *para* o Atlântico Norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam *desde* o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte.

Segundo Dorella (2015), o intelectual Silvio Julio (1895-1984) buscou a aproximação do Brasil com os países hispano-americanos. Como os intelectuais brasileiros sempre tiveram a Europa e os Estados Unidos como referenciais, o historiador exaltava o reconhecimento que europeus e norte-americanos atribuíam à cultura hispano-americana, objetivando o mesmo pelos brasileiros. Não logrou êxito. Somente na segunda metade do século XX é que surgiram movimentos integracionistas mais concretos, apontando para a necessidade de uma sólida integração das nações latino-americanas frente às ameaças externas. A herança colonial, presente no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros, e o posicionamento da elite brasileira em relação aos “outros” latino-americanos são fatores marcantes que explicam a dificuldade de inserção do Brasil numa identidade comum latino-americana. Tancredi sintetiza isso assim:

A dificuldade encontrada pela sociedade brasileira em enxergar-se como parte da América Latina remonta à própria formação social e política do país e suas diferenciações se comparada à formação dos países da chamada América hispânica. As rivalidades entre ambas as metrópoles, o modo como o processo de colonização foi conduzido na região e seus posteriores processos de independência contribuíram para que Brasil e América hispânica se voltassem de costas um ao outro (TANCREDI, 2016, p. 17).

Outro obstáculo à inserção efetiva do Brasil na América Latina é a ignorância das semelhanças históricas e culturais. Os brasileiros não conhecem seus vizinhos, desconhecendo as semelhanças entre as nações. Para Tancredi (2016), nas escolas brasileiras, “A oportunidade de contextualizar as similitudes históricas e culturais que o Brasil possui com seus vizinhos não é aproveitada.” (p. 15). Tal situação dificulta os processos de identificação e de integração do Brasil com as demais nações latino-americanas. Conforme a autora, “A educação brasileira precisa incluir o estudo da América em seu programa, visto que o próprio estudo da história do Brasil torna-se incompleto se não entende-se (sic) o contexto da região em que está inserido.” (TANCREDI, 2016, p. 17).

De outra parte, é notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como a elite intelectual e os políticos de vertentes conservadoras – apresenta, ainda hoje, um estranhamento em relação aos demais países latino-americanos. Existe, ao que parece, uma negação de pertencimento à América Latina, ignorando semelhanças de toda ordem e discriminando o “outro”. Nota-se que a sociedade brasileira incorporou a colonialidade. Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos. Tal posicionamento gera dificuldade de inserção do Brasil numa identidade latino-americana.

A pesquisadora Maria Ligia Prado, da Universidade de São Paulo – USP, ao pensar a história brasileira a partir do conceito nação, constata:

A perspectiva de tornar as fronteiras da nação os limites *naturais* estabelecidos para a pesquisa histórica é ainda a escolha majoritária. A força persuasiva do nacionalismo continua presente e fortemente estabelecida tanto no cenário da política como também no mundo universitário, onde a centralidade das disciplinas referidas à história nacional é prova cabal dessa visão hegemônica (PRADO, 2005, p. 13).

O discurso nacionalista ainda é marcante nos campos político e cultural brasileiros, nutridos pela intelectualidade e, em sentido alargado, pela academia brasileira. Conforme a pesquisadora Dorella (2015), esse discurso nacionalista no Brasil “[...] tende a menosprezar os projetos latino-americanistas, contribuindo, em grande parte, para que os intelectuais latino-americanistas brasileiros não tenham, no país, tanta expressividade.” (p. 11). Daí a importância de se aprofundar as discussões e reflexões nos coletivos acadêmicos.

Diante de tal quadro, ressalta-se a necessidade de mudanças na educação, especialmente a formação para o trabalho docente na perspectiva da interculturalidade, e por extensão, da decolonialidade. Mudança, todavia, pressupõe sair da chamada zona de conforto. Nesse sentido, Nóvoa (2013) apresenta uma contradição do ser professor: o *efeito rigidez* (resistência às mudanças), de um lado, e o *efeito de moda* (rápida assimilação de novidades pedagógicas), de outro.

Em relação a essa questão, Charlot (2013) defende a hipótese de que são as “estratégias de sobrevivência” (devido às precárias condições de trabalho) e não uma “resistência à mudança” que dificultam tentativas de reforma e/ou de inovação pedagógica. Mas, em que pese às dificuldades, a sociedade atual, ou melhor, a condição humana da atualidade, requer formação inicial e continuada para o respeito à diversidade, para a aceitação do outro em condições de igualdade de oportunidades.

2 INTERCULTURALIDADE COMO ESTRATÉGIA DECOLONIZADORA

Aqui se faz necessário, inicialmente, explicar o conceito interculturalidade e outros afins. Para o pesquisador Gilberto Ferreira da Silva (2006), utiliza-se o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (p. 145). Todavia, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro” em situação de igualdade. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145). Interculturalidade pressupõe intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

Pensando a partir de conceitos propostos por Homi Bhabha (1998), concebe-se cultura como algo resultante de interações entre grupos sociais. Nesse sentido, cultura é fluida, dinâmica. Uma cultura

não é uma ilha distante, não é uma organização social desgarrada de uma totalidade. Os elementos originais e genuínos de uma cultura se cruzam com os de outras, constituindo o novo, híbrido ou mestiço. Conforme Silva,

Pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadoras ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que, por sua vez, interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram (SILVA, 2006, p. 142).

Constata-se, pois, que uma cultura é algo dinâmico no tempo e no espaço, avançando em termos de conhecimento, mas mantendo suas peculiaridades na diversidade. É imperativo, então, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade, sem a preponderância de uma cultura sobre outras. Esta concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. É com seus estudos que o tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância. Para ela, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76).

A interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina. Conforme Walsh,

O conceito de **interculturalidade** é central à (re)construção de um **pensamento crítico-outro** – um **pensamento crítico de/desde outro modo** –, precisamente por três razões principais: primeira, porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segunda, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e terceira, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005b, p. 25 – tradução livre, grifo nosso).

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47).

Em consonância com o pensamento do GM/C, “[...] a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, [...]” (WALSH, 2006a, p. 21 - tradução livre). E mais: interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser. Interculturalidade significa, portanto, “[...] una forma ‘otra’ de pensar y actuar com relación a y en la modernidad/colonialidad.” (WALSH, 2006b, p. 35). Tal concepção é corroborada por Candau e Russo (2010, p. 166): “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.”

Por meio dos processos educativos, questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”. E aqui se insere a perspectiva da interculturalidade como proposta educativa de intervenção na realidade, possibilitando a aceitação do diferente, o outro. Nesse sentido, “[...] a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento.” (SILVA, 2006, p. 146).

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Refletindo sobre o sentido do trabalho hoje, Charlot (2013) defende a ideia de que a espécie humana não existiria como tal se não trabalhasse. Para ele, o trabalho é condição para a hominização e para a humanização da natureza, isto é, a criação das condições de sobrevivência. E tudo isso tem a ver com educação. É por meio da educação que a humanidade transmite os conhecimentos construídos, o que resulta na evolução cultural. Nesse sentido, trabalho e educação são fundamentos da espécie humana, como afirma Charlot (2013): “Não haveria espécie humana sem o trabalho, não há ser humano sem educação, mas ainda não foi construída a sociedade consciente, reflexiva e universal entre todos os seres humanos.” (p. 89). Vive-se, pois, em pleno século XXI, a incompletude da humanidade.

Diante desses prolegômenos, indaga-se: qual o sentido do trabalho hoje? Para De Masi (2010), “O novo desafio que marcará o século XXI é como inventar e difundir uma nova organização, capaz de elevar a qualidade de vida e do trabalho, fazendo alavanca sobre a força silenciosa do desejo de felicidade.” (p. 330). Valores emergentes na sociedade atual apontam para a busca urgente de qualidade de vida como condição básica de todas as pessoas. O trabalho não pode ser um fardo; deve oportunizar vida digna como condição para o alcance da felicidade. Eis o sentido do trabalho.

De outra parte, como produzir sentido no trabalho? Para Fossatti (2013), “Produzir sentido é um dos pressupostos do desenvolvimento integral e do amadurecimento do ser humano.” (p. 9). Esse

processo contribui para a realização pessoal. A produção de sentido da vida é uma construção pessoal que se dá em perspectiva, na transcendência. Transcender é ultrapassar-se para ir ao encontro do outro, constituindo-se em “[...] fonte de bem-estar e felicidade. A felicidade de sentir-se útil e, inclusive, de perpetuar-se nele e através dele.” (FOSSATTI, 2013, p. 10). As ideias do autor, aqui apresentadas, remetem para o tema interculturalidade na perspectiva da descolonialidade, e mais especificamente, a formação docente na perspectiva da interculturalidade.

Centrando-se no campo da educação, se percebe que ser professor implica ter de dar conta de um corpo de desafios e responsabilidades de ordem pedagógica e social. Assim, a profissão docente é tencionada por um conjunto de aspectos intervenientes na prática educativa. Sob pressão, o professor precisa conhecer-se e compreender a sua formação na busca da autorrealização. Ao longo de sua trajetória, cada professor vai internalizando aprendizagens (conceitos e atitudes) que se manifestarão na sua práxis docente. Isso significa que além da formação acadêmica, a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida, o que valoriza a formação continuada.

Formação para o trabalho compreende três dimensões: criação, construção e constituição. Em educação, criação refere-se ao processo de autorreconhecimento de habilidades próprias para o desempenho de determinada atividade profissional. Construção diz respeito à interação das pessoas de maneira cooperativa, reflexiva e mútua na formação dos sujeitos. Constituição alude a vir a ser profissionalmente em termos de identidade. Na sala de aula interagem professor e estudantes, construindo-se mutuamente nos processos de ensino e aprendizagem. Ambos aprendem, todos se formam, se constituem. Todos incorporam conhecimentos, valores e experiências constantemente. Dessa forma, a formação docente ocorre desde a inserção do sujeito no ambiente escolar como aprendiz e se estende por toda vida profissional.

A formação docente implica uma série de aspectos: escolha profissional, constituição identitária, trajetória de vida, saberes docentes e práticas educativas. A escolha profissional remete para vivências desde a infância, especialmente as influências familiares e escolares, bem como vocação e identificação. A constituição identitária, por sua vez, decorre do contexto de socialização e da tendência pessoal. Conforme Nóvoa (2013), a construção da identidade docente é um processo em que o professor “[...] se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional.” (p. 16). Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho. Quanto à trajetória de vida dos professores, Tardif (2012) postula que ela é fundamental no

desenvolvimento do saber profissional, incluindo as etapas pré-profissional e profissional, ambas integrando a socialização como processo de formação do sujeito. A trajetória profissional, entendida como carreira, engloba fases de ruptura e de continuidade nas dimensões identitária e de socialização. Ao longo de sua história de vida, o professor interioriza vários elementos (como crenças, valores, conhecimentos, experiências e competências), que vão estruturar seu **ser professor**, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Avançando da concepção de educação intercultural – e trazendo para a situação no Brasil –, buscam-se os movimentos e/ou elementos que integram esse processo de reconhecimento da diversidade cultural e suas implicações. Na América Latina, em sentido amplo, a educação intercultural surge de movimentos reivindicatórios ligados à educação escolar indígena, às lutas de organizações de negros, à educação popular e à educação inclusiva, com reflexos em políticas públicas que resultam em reformas educativas. No caso brasileiro, as iniciativas emergem a partir da Constituição Federal de 1988. Não bastam, entretanto, reformas inócuas, que não incluem mudanças de mentalidade e de atitudes perante a sociedade. A educação intercultural requer postura crítica com repercussão prática. Conforme as pesquisadoras Vera Candau e Kelly Russo,

A perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 167).

Essa perspectiva crítica implica uma abordagem ética, epistêmica e política, conforme as autoras. Nesse sentido, a educação intercultural exige políticas públicas de formação de professores para a diversidade, em busca de mudança nas relações sociais e transformando a realidade de cada sociedade. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades, o que significa um reposicionamento da intelectualidade brasileira, especificamente. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a descolonialidade. Mudança política considera suplantando barreiras nacionalistas em prol de uma efetiva integração das nações, em que pese às realidades plurais.

Educação intercultural, em síntese, passa pela descolonização do saber, do ser e do poder. Segundo Pinto (2012),

Quando analisamos os programas das disciplinas de ciências sociais na academia, percebemos a reiterada tentativa de entender nossos problemas e contingências a partir de modelos exógenos, transplantados sem um compromisso com nossa realidade histórico-social (p. 339).

Percebe-se, pois, que as relações decorrentes dos processos de colonização impregnaram o colonizado do caráter de colonizador. As elites locais espelham-se nos saberes produzidos na Europa, notadamente o conhecimento científico, desconsiderando os saberes outros. É preciso consolidar a descolonização pedagógica mediante a descolonização das elites intelectuais e políticas.

Na perspectiva de análise a partir da interculturalidade, a formação docente requer o desenvolvimento de competências interculturais como preparação para o diálogo intercultural. Segundo Figueiredo e Macedo (2014), o Relatório Mundial da Unesco de 2009 define competências interculturais como o conjunto de capacidades necessárias para o relacionamento entre os diferentes, especialmente as de natureza comunicativa. De outra parte, as autoras destacam que o referido relatório “[...] baseia-se na convicção de que a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos [...]” (FIGUEIREDO; MACEDO, 2014, p. 12). Acredita-se que cabe à academia a formação para o diálogo intercultural. Entretanto, conforme as pesquisadoras, o ensino nas universidades brasileiras ainda é marcado por comportamentos de segregação racial e econômica, hierarquização, diferenciação e discriminação em relação a indígenas, negros, mestiços e pobres, provocando desigualdade e exclusão.

Diante desse quadro, emerge a urgente necessidade de a academia assumir o propósito de decolonizar a educação. De que forma? Em primeiro lugar, mediante a conscientização de que o problema é real. Em segundo lugar, aceitando que é preciso e possível mudar a realidade. Em terceiro lugar, investindo na formação de professores para a interculturalidade.

É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

América Latina é complexa, plural e múltipla, com uma diversidade geográfica, histórica e cultural em que estão presentes semelhanças e diferenças de toda ordem. Semelhanças que apontam para a integração e uma identidade latino-americana. Diferenças que afastam os Estados e as nações. O

maior problema, entretanto, reside na dificuldade que tem o Brasil para compreender-se como membro da comunidade latino-americana. Enquanto as nações hispano-americanas olham, pensam e falam *desde* seu lócus, o Brasil ainda está voltado para o Atlântico Norte (Europa e Estados Unidos). As elites intelectuais e políticas brasileiras estão impregnadas do pensamento colonizador, e sob essa ótica olham para seus vizinhos. O Brasil precisa conhecer melhor as nações hispano-americanas, identificando, assim, e valorizando as múltiplas semelhanças que aproximam, bem como privilegiando as diferenças como elementos positivos da diversidade.

O processo de integração das nações latino-americanas pressupõe abertura para a negociação, para o diálogo entre iguais, e desprendimento de interesses e discursos nacionalistas. É preciso suprimir divergências e buscar a participação de todos os setores sociais, não apenas as elites político-econômicas, na efetiva integração. Entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização e para a efetiva integração da América Latina.

Os estudos realizados sobre o tema – e que resultaram neste texto – apontam para a viabilidade da formação docente na perspectiva da interculturalidade e da integração brasileira à comunidade latino-americana. Para tanto, propõem-se: a conscientização da intelectualidade brasileira sobre os obstáculos à integração do Brasil na América Latina, possibilitando a mudança de concepções das elites em relação aos vizinhos hispano-americanos; a implementação da educação intercultural por meio de políticas públicas; a formação de professores para a educação intercultural; a formação dos sujeitos para o diálogo intercultural; o fomento e incentivo da integração educacional entre as nações; o aprofundamento e a universalização das reflexões sobre o pensamento latino-americano como episteme outra na academia; e a descolonização da educação em termos teórico-metodológicos, com ressignificação do currículo e das práticas educativas.

Esse é o percurso, assim se pensa, para a inserção efetiva e definitiva do Brasil na América Latina e para a formação docente na perspectiva da decolonialidade.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- CANAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DE MASI, Domenico. O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.
- DORELLA, Priscila. Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. Escritas: Revista do Curso de História de Araguaia [S.l.], v. 2, abr. 2015. ISSN 2238-7188. Disponível em:
<https://sistemas2.uft.edu.br:8004/index.php/escritas/article/view/1288>. Acesso em: 04 dez. 2016.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003.
- FIGUEIREDO, Denise Miranda de; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. Diálogo intercultural: uma experiência transformadora. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2014.
- FOSSATTI, Paulo. Perfil docente e produção de sentido. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.
- MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. Revista Ixchel, México, 2009. Disponível em: <<http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolofrontera.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PINTO, Simone Rodrigues. O pensamento social e político latino-americano: etapas de seu desenvolvimento. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 2, p. 337-359, maio/jun. 2012.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada na América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, dez. 2005. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viw/19004>. Acesso em: 14 jan. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima(?), n. 13(29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicasculuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca – Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos*, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

TANCREDI, Leticia di Maio. A dificuldade de incorporação da sociedade brasileira a uma identidade latino-americana. *Contexto Internacional*, a. 16, n. 41, p. 12-19, jan./abr. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005a. Disponível em:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006a, p.21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: *Desarrollo e interculturalidad, imaginário y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad, 2006b, p. 27-43.