

FORMAÇÃO CONTINUADA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PESQUISA FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE ARTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Lima Ferreira ¹
Benedito E. Gonçalves ²

RESUMO

Nesta investigação, compartilho experiências construídas e analisadas ao longo de uma pesquisa-formação, na qual se implica um caráter intervencionista por propor um processo formativo para professores. A proposta atuou com foco em questões que dialogam com a abordagem das relações étnico-raciais no ensino das artes, em uma perspectiva decolonial e intercultural, buscando condições e mecanismos para a inserção da temática e de recorrentes discussões dentro de um currículo já praticado em sala de aula. O processo formador foi organizado por meio de sequências didáticas, ao longo de 6 encontros semanais, acontecidos ao vivo via Google Meet. O recrutamento para participantes da pesquisa aconteceu mediante uma chamada pública via redes sociais, ocasionando na participação de 30 professores. O método, aqui empregado, é a pesquisa-formação na cibercultura a partir da perspectiva de Marie Christine Josso (2004). A investigação apresenta dados que buscaram responder a seguinte questão: Quais as contribuições de uma pesquisa-formação sobre as relações étnico-raciais, em uma perspectiva decolonial, para que docentes de Artes do Ensino fundamental trabalhem com essa temática? O objetivo geral do estudo é analisar as contribuições de uma formação continuada envolvendo as relações étnico-raciais para o desenvolvimento de práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica no ensino das Artes. Constituem os objetivos específicos: 1) Compreender nos materiais e narrativas de docentes de Artes participantes de um processo formativo acerca das relações étnico-raciais indícios de uma pedagogia decolonial; 2) Identificar possibilidades para um ensino de Artes antirracista, intercultural e decolonial na prática das relações étnico-raciais no processo de formação de professores. O aporte teórico empregado nesta pesquisa são os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica, de modo geral, os autores trabalhados são: Maria Cecília Minayo (2002), Christine Mombberger (2006; 2012) Roberto Sidnei Macedo (2021), Cristine Walsh (2007) e Vera Candau (2011;2016).

Palavras-chave: Formação de Professores, Relações Étnico-raciais, Decolonialidade, Interculturalidade, Artes

INTRODUÇÃO

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade- UESB, ano de conclusão (2025). Bolsista financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia- FAPESB, fernandalimaferreira88@gmail.com

²Professor orientador:Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, benedito.eugenio@uesb.edu.br

“A gente combinamos de não morrer”, escreveu Conceição Evaristo na chegada do final do meu livro preferido – Olhos d’água. Sempre penso nessa frase lembrando de pessoas pretas, daquelas que atravessaram, ao menos uma vez, meu curto caminhar ou daquelas que o tempo ainda não trouxe. As imagino, em algum momento, de olhos d’água, esvaziando o pulmão, no ecoar dessas seguintes palavras. Palavras que se desmancham ao vento, como fumaça, mas que, uma vez, já foi o que manteve o nosso pulsar vital resistindo. A gente sempre combinou de não morrer porque apesar das feridas que o racismo recortou em nossa pele e das acontecências do banzo, ainda temos a crença que vem das águas, das folhas, dos trovões e da lama, fortalecendo o nosso encanto de viver no aiyé enquanto o nosso orí procura o que veio buscar aqui.

Esta escrita, tem como objetivo destacar experiências relevantes que moldaram minha formação e contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional pelo mundo.

Sou filha de Iemanjá, sou filha do mar, sou filha de Antonio e de Maria. Meu nome é encanto, define-se como “ousadia para encontrar a paz” e tenho feito isso desde que me entendo por gente. Antes de saber, eu já sentia, saia patinando pela casa dizendo que queria ser “atora que estudasse para sempre”. A minha boca já era um caldeirão do feitiço no mundo, hoje aquela menina é artista, arteira, professora, educadora, ARTE-EDUCADORA, sou “atora” e estudo para sempre, “um sempre” que é um passado, um presente e um futuro porque meu eu é circular, espiralar “sou começo, meio e começo”, talvez sem ponto, sem vírgula, sem pausa, sem pontas, apenas sendo, formada em Teatro e mestranda em Relações Étnicas e contemporaneidade.

Mergulhar na imensidão da pesquisa tem sido um combinado que me fiz, ainda menina, de não morrer, de não padecer nas rochas que o racismo colocou em meu caminhar, dentro dessa tentativa incessante e de caráter do crime perfeito, que só o racismo sabe como fazer com que nossos sonhos, caminhos e fabulações, de crianças pretas, sejam ceifados diria que, além de não morrer, eu sonhei!

Desse modo, esta pesquisa está em andamento caracteriza-se em ser uma pesquisa-formação sobre as Relações Étnico Raciais e Artes no processo de formação continuada, tendo como objetivo central analisar as contribuições de uma pesquisa-formação continuada envolvendo as Relações Étnico Raciais para o desenvolvimento de práticas de descolonização do conhecimento e indícios de interculturalidade crítica no ensino do Teatro nas escolas. A justificativa central deste

trabalho está intrínseco na possibilidade de ajudar a construir possibilidades outras, que não apenas, enriqueça a o campo de pesquisas acadêmicas, mas também, e principalmente, que tenha um impacto direto em toda a comunidade escolar e para além dos muros da escola, compreendendo que a educação é, antes de tudo, um fenômeno social. Por mais que a globalização e o mito da modernidade construam esse imaginário, ela não é um produto individual, mas sim um meio de transmissão da cultura e dos valores que possibilitam a transformação social e a harmonia (Ball, 2014). Desde modo, a relevância social dessa pesquisa é apresentar uma perspectiva educacional e pedagógica que considere vivências e práticas de sujeitos educandos e educadores, potencializando possíveis aliados na luta por um ensino de artes decolonial, intercultural e antirracista.

METODOLOGIA

Toda pesquisa nasce de uma inquietude pessoal e de uma necessidade do campo científico: “As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2002, p. 17-18).

Nesse sentido, o enfoque dado à pesquisa aqui apresentada fez o emprego da abordagem qualitativa da pesquisa social. Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Essa forma de pesquisar requer do pesquisador um olhar minucioso para compreender as ações e discursos dos sujeitos e de suas experiências.

Essa metodologia oferece à pesquisadora a oportunidade de acessar as informações para análise e concepção dos colaboradores diante das inquietações estabelecidas no início e durante a pesquisa.

Dessa forma, utilizaremos uma proposta interventiva no campo de formação de professores para a abordagem das relações étnico-raciais. O processo de intervenção aqui proposto busca maximizar o processo formativo dos professores de educação básica para o ensino decolonial, por meio de sequência didática.

A metodologia intervencionista que será trabalhada nesta pesquisa se caracteriza como pesquisa-formação, aqui entendida conforme os estudos de Josso (2004, 1994) e Macedo (2021).

Nesta pesquisa, faremos o emprego da abordagem qualitativa da pesquisa social. Minayo (1994, p.22) nos apresenta que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa qualitativa requer do pesquisador um olhar minucioso para compreender as ações e discursos dos sujeitos. Os dados não devem expressar quantidade e sim analisar a subjetividade do fenômeno que estamos pesquisando.

A pesquisa-formação que aqui é empregada está pautada na premissa de Marie Christine Josso (2004) que considera a concepção de “pesquisa-formação” cujos princípios epistemológicos se concretizam com o nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos.

Em diálogo com a primeira autora, Macedo (2021, p. 19) aponta que na pesquisa-formação:

(...) já há intencionalidade, planejamento e ações estruturantes desde a elaboração do projeto no qual o heurístico e o formacional articulam-se e conjugam-se na configuração do constructo da pesquisa. Há de convir, ainda, que a pesquisa-formação implica em realizar ação formacional intencionada, sempre! (...)a formação aqui implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. Ademais, valorada, toda aprendizagem de formação aqui implica em processos de aprendizagem concretos e valorados se realizando, isto é, acontecendo como intencionalidade da pesquisa e sendo construídos e refletidos nela e a partir dela. Ademais, valorada, toda aprendizagem formacional deve estar sob o crivo de processos de problematização dentro da pesquisa, porquanto nem toda aprendizagem é boa, temos que aceitar, porque é sempre perspectiva!

A pesquisa-formação congrega a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Esta metodologia propõe um caráter intervencionista, a partir da premissa de Marie Christine Josso (2004; 2010) que a entende enquanto “uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual,

associado a um processo de formação existencialmente individualizado”. A pesquisa-formação compreende a urgência de associar, num processo de investigação, a produção de conhecimento e a intervenção na realidade.

A formação de professores, aqui, também é discutida com a contribuição de Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) não abarca um único conceito, no entanto, ao questionar, discutir e problematizar tal processo deve-se considerar as diferentes leituras, interpretações e posições teóricas.

A formação de professores deve assumir a responsabilidade de proporcionar situações que potencializam a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão de professor. As autoras salientam que “é dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores (2015, p.14). Mais do que oferecer aquisição de conhecimento, dentro do processo de formação de professores, estamos falando de uma socialização que oferece uma nova professoralidade.

Para que os objetivos sejam alcançados dentro da proposta de formação de professores, deve-se considerar dois pontos que vão delimitar a pesquisa: 1) Consideramos que a pesquisa formação só acontece de forma plena a partir do rompimento da unilateralidade de aulas, oficinas e palestras proporcionando interação mútua entre todos aqueles que estão envolvidos no processo desde a escolha dos conteúdos e atividades até os relatos de experiências conclusivo; 2) O processo de formação de professores deve considerar a história de todos os envolvidos, bem como suas experiências divididas a partir da escrita, oralidade e narrativa, de modo a contribuir com o processo, pois não existe formação sem entendimento dos contextos e autocrítica.

As pesquisas aplicadas que são construídas como uma intervenção pedagógica buscam contribuir para a resolução de problemas específicos gerando intervenção na realidade, diferente das pesquisas básicas, que tem como objetivo produzir conhecimento, sem necessariamente promover benefícios práticos. Entendendo a importância da documentação dos dados e que “esse processo representa um aspecto essencial na construção da realidade no processo da pesquisa” (Flick, 2009, p. 266) usaremos como instrumentos de produção dos dados a entrevistas semiestruturadas. Pretende-se analisá-los a partir de uma perspectiva decolonial e antirracista. No

processo de tratamento dos dados, faremos o emprego da análise de conteúdo.

O processo formativo desta pesquisa-formação terá sua estrutura construída a partir de uma sequência didática, que foi organizada, a partir sequências didáticas que foram executadas em 6 encontros distribuídos ao longo de dois meses. apoiam-se nos pressupostos da interculturalidade crítica, termo utilizado a partir da definição de Candau (2016).

A sequência didática, tem como objetivo, ampliar e questionar o repertório dos professores de Teatro, para que, a partir da construção e formação de professores seja possível desobedecer aos padrões de poderes coloniais que fazem com que povos sejam invisibilizados, diminuídos e estereotipados. Almejamos construir e trilhar caminhos para o desmonte dessa episteme eurocêntrica, única e excludente instalada no Brasil, desde as primeiras invasões europeias, e hoje, na contemporaneidade, faz com que currículos, profissionais da educação, conteúdos e escolas sejam racistas repassando uma única versão de arte, nas salas de aula, que é europeia estadunidense legitimada por um sistema hierárquico que desumaniza pessoas negras.

Em suma, esta metodologia ofereceu à pesquisadora a oportunidade de acessar as informações para análise e concepção dos colaboradores diante das inquietações estabelecidas no início e durante a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta sobre o perigo de uma *história única* e o quanto podemos ser impressionáveis e vulneráveis diante dessa “história definitiva”. Ao pensar sobre as consequências desse fenômeno, entendemos que a história única é a ação de roubar a dignidade das pessoas, tornando difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Chimamanda critica e problematiza a colonialidade sobre a história da África e dos povos africanos promovendo a discussão das ideias construídas pela branquidade, que vivencia um processo de colonialidade contemporâneo, sobre o povo negro, e de como a escola reduz a história da África à escravização (Adichie, 2019).

Para Frantz Fanon a Colonialidade é um processo que desumaniza, nega o indivíduo até que ele se esqueça de quem é: “O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter

totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quintessência do mal” (Fanon, 2003, p. 35). A violência gerada pelos efeitos da colonialidade atravessa a subjetividade de cada indivíduo não branco, reduzindo sua existência. O trabalho de Fanon evidencia essa subjetividade adoecedora na manutenção da matriz eurocêntrica que perpassa pelas diferentes formas de existir no mundo enquanto uma pessoa negra.

Dessa forma, vivemos a urgência da notoriedade das experiências negras, para que, assim, possamos descolonizar o eu e o mundo, livre das intersecções violentas da colonialidade, possibilitando que negras/os se percebam e se constroem enquanto sujeitos e não mais como a/o outra/o da branquitude colocada/o em paridade de um “objeto de inferioridade”. Pode-se dizer que a diversidade cultural é um dos elementos simbólicos que mais identifica, caracteriza e desafia as sociedades latino-americanas, por ter se ocasionando por diversos conflitos, explorações, violência e tentativas irreparáveis de silenciamento, apagamento e extermínio de povos que pensavam, existiam e sentiam o mundo dentro de óticas que se distanciaram das perspectivas eurocêntrica. Como observou Darcy Ribeiro “Ser europeu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês.” (1986, p 112). Voltando à atualidade, nos atentamos às urgências de nos libertar de espelhos eurocêntricos, que estão postos pela colonialidade na frente de todos nós, como uma tentativa atualizada de perpetuar o colonialismo. Nessa mesma direção, Rita Segato discursa que o “o roubo mais importante do processo colonial é o de quem somos: o espelho.”

Antes de continuarmos a discussão é de grande importância evidenciar quais são as diferenças estabelecidas entre os conceitos *Colonialismo* e *Colonialidade*, muitas confundidos e usados de forma incoerente. O colonialismo foi um sistema com estrutura de poder dominação e exploração de povos, saberes e culturas colonizadas, enquanto a colonialidade atuava na contemporaneidade como um padrão de poder na naturalização das hierarquias, ou seja, como à presença do colonial na modernidade. Dessa forma compreende-se que colonialismo está associado às questões econômicas enquanto a colonialidade é sobre produção de conhecimento.

O colonialismo é mais antigo que a colonialidade, segundo Quijano (2007) no entanto, a última vem se afirmando na sociedade, nos últimos 500 anos, como mais profundo, complexo e duradouro, mesmo a colonialidade engendrada no colonialismo diferencia-se deste justamente por ser mais profunda e duradoura é capaz

de operar no nível da intersubjetividade e consecutivamente, trata-se de assumir uma forma desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade.

A premissa colonial e eurocêntrica como estrutura de poder, dominação e exploração opera, por meio da colonialidade, assumindo-se como um padrão de naturalização das hierarquias sejam elas raciais, culturais ou epistemológicas. No intuito de sistematizar o conceito *colonialidade* Aníbal Quijano (2005) explora 3 dimensões:

- Colonialidade do **poder**: Político e Econômico;
- Colonialidade do **saber**: Epistêmico e Científico;
- Colonialidade do **ser**: Subjetividade.

Todas as formas de produzir, criar e ser sofrem os reflexos das imagens da colonialidade na modernidade que passeia entre esses níveis sistematizados por Quijano, no entanto, em diálogo com Mignolo compreendemos que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (2005, p. 75). Essa tentativa moderna de perpetuar o colonialismo desumaniza a existência do ser, nega e invisibiliza a construção de conhecimento do outro e submete o colonizado por meio da violência e dominação a inferioridade, fazendo da modernidade e colonialidade as faces de uma mesma moeda.

Diante disso, a *decolonialidade* surge como um projeto que propõem enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo (2007). O conceito representa uma estratégia que objetiva mais que a transformação da descolonização, busca-se também a construção, criação e reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

A decolonialidade não tem como princípio básico questionar a colonização, compreendendo que não é sobre a lógica econômica que está associada a ela, mas sim, as discussões estabelecidas pelo marcador central raça, por meio dos controles de produção de conhecimento e construções de hierarquias que classificam em ordem de valor o que é válido ou não a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, a decolonialidade questiona a colonialidade. A decolonialidade vem questionando os padrões e ideologias dos colonizadores que ainda estão presentes e são reproduzidos,

em todos os espaços até mesmo nas escolas, ao estabelecerem currículos que ora reconhecem pessoas negras como inferiores e ora como problemas sociais, compactuando com a construção de distanciamentos sociais que definem o ser e o não ser, provocando interdições de subjetividades outras.

Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira (2023) compreendem que “La decolonialidad representa una estrategia que va más allá de la transformación de la decolonización, o sea, supone también construcción y creación. Su meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber.” Inspirados nas contribuições de Catherine Walsh, geradas a partir de referências dos movimentos sociais, povos indígenas equatorianos e afro-equatorianos. A decolonialidade é definida baseando-se na desumanização e lutas de povos historicamente subalternizados pela existência, para construir outros modos de viver, de poder e de saber.

A decolonialidade é mais que a via contrária da colonialidade, ela representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização e busca a própria criação e reconstrução radical do ser, do poder e do conhecimento, distanciando-se da lógica eurocêntrica de criar outras hierarquias, ou seja, colocando todas as formas possíveis de pensar, existir e enxergar o mundo, em horizontalidade e que em escalas de valores e importância estejamos, todos, nas mesmas categorias.

Nesse processo, há também a estratégia da interculturalidade, amadurecida por Walsh (2005) considerando o posicionamento crítico de fronteira, que significa retomar o protagonismo a outras formas de pensar além da lógica eurocêntrica dominante. Construindo um processo sistematizado que não busca, ao fim, uma sociedade ideal e universal, no entanto, busca-se um espaço que valorize o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade significa:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um intercâmbio que se constroi entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Interculturalidade para Walsh surge como um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha em direção a concretização da descolonização e de uma transformação. Quando se aplica o termo no universo escolar não nos interessa apenas a inclusão de novos temas nos currículos e nas práticas em sala de aula, a interculturalidade na educação luta pela transformação estrutural, social, histórica e política.

A interculturalidade supera a lógica do multiculturalismo na perspectiva do pluralismo cultural, justamente porque estabelece a inter relação e diálogo entre as diferentes culturais, enquanto o multiculturalismo nos coloca diante das diferenças, semelhanças, lutas pelo direito de existir, ser e enxergar o mundo, mas para além disso, a interculturalidade quebra a lógica do multiculturalismo que a ponta as diferenças, porém mantendo as relações de poder e a desigualdade.

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: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Dado a definição de interculturalidade, a partir da visão de Walsh podemos compreender que a escola enquanto espaço de formação de pode assumir um espaço para construir identidades negadas, da mesma maneira, que pode negar identidades. Precisamos avançar nessas discussões assumindo a prática de compreender o outro como ele sem um olhar narcisista de se colocar como dado referencial para o outro numa perspectiva de alteridade. A luta se emerge pelo processo de humanização, uma vez que a diferença é associada à manutenção de opressões sociais construídas em um problema que é político que tenta e inferioriza existências como forma de definir e manipular quem tem poder e quem não tem.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade crítica compreende as diversidades existentes como o reflexo e resultados de lutas, intervindo de forma crítica nas relações culturais e sociais de poder para que assim a formação aconteça efetivamente. Esta luta que é poder e política também é sobre representação e campos simbólicos, buscando construir outras relações entre culturas que não a de poder e discriminação. Há uma urgência em enxergar o outro sem se colocar como um ponto referencial, o outro é apenas o que ele é e essa é a relação entre decolonialidade e interculturalidade pode contribuir na construção e reconhecimento da existência de identidades que uma vez foram negadas.

A interculturalidade crítica levanta um debate epistemológico e um enfrentamento político, que nasce de quem somos e de quem o outro é, lutando por um poder e um saber que é pertencente e de direito de todos. Esse projeto antes de falar de diferença, fala de existência e o direito de existir, mas que isso aconteça com condições justas e recíprocas para tal.

Pensar a interculturalidade e decolonialidade nas escolas é sobre reconhecer e respeitar as diferenças, criar espaços saudáveis para que isso aconteça, promovendo a relação entre todas as existências possíveis, enfatizar os sujeitos das relações, possibilitar o confronto e a compreensão de diversas realidades sociais, e principalmente, que todos somos seres ativos e produtores de conhecimentos, cultura e estéticas. Enquanto professores não estamos dando esse espaço, estamos reconhecendo que ele sempre existiu. Nossos currículos precisam estar articulados com essas demandas, mesmo que seja complexo, circulando contextos e existências nesses ambientes havendo reciprocidade, horizontalidade e pertencimento, assim como superar a visão hegemônica e discriminatória estabelecida nos materiais didáticos.

Sendo assim, a premissa da coexistência entre interculturalidade crítica e decolonialidade é aprender um com o outro, e que juntos, possamos construir sociedades outras, o meu olhar e do outro desenhando novas possibilidades de existir, porém valorizando aquelas que já vieram e que continuando passeando pelo universo, para que assim a lógica eurocêntrica e monocultural seja subvertida e conseqüentemente modos de ensino tradicionais e dominadores deixem de existir abrindo espaço para ações baseadas no princípio de igualdade de oportunidade e criação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados, que aqui ainda estão sendo analisados, não vão expressar quantidade e sim analisar a subjetividade do fenômeno que estamos pesquisando. Dessa forma, não se trata de quantificar, mas sim, de compreender os sujeitos e o processo de formação de professoras/res. É importante deixar explícito que a formação, aqui considerada, implica em todos os processos de aprendizagem concretos, dialogando com os objetivos da pesquisa, sendo construídos, analisados e refletidos nela e a partir dela (Macedo, 2021).

Devemos considerar, ainda que de maneira inicial, que ao analisarmos as primeiras experiências que foram elaboradas ao longo do curso de formação e quem nele esteve empenhado participando ativamente de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá, bem como, questões que envolvem o ensino, decolonialidade e a percepção da própria prática como professores, podemos, contudo, afirmar que foi ultrapassando as fronteiras estabelecidas pela função da formação de professores, alçando voos mais longínquos considerados equivalentes ao processo de letramento racial e formação política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a pesquisa está em andamento, mais precisamente em fase de de análise dos primeiros dados, podemos afirmar que futuras pesquisas, como a que eu proponho, podem explorar as práticas descoloniais dentro das escolas e em diferentes contextos culturais, ampliando nosso entendimento sobre o tema e principalmente na elaboração de uma práxis que reivindica uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade cultural e histórica.

AGRADECIMENTOS

Ocupo esse espaço, tomada por emoção e felicidade para agradecer de maneira honesta e formal a todos aqueles que caminharam por essa pesquisa ao meu lado, em especial, aos professores-participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Educação global S.A.: novas redes de política e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. CANDAU, Vera Maria Ferrão; LEITE, Miriam

- Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.
- CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: 33 Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32,n.01, p. 15-34, Janeiro-Março 2016.
- CANDAU, Vera M. Interculturalidade: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, v. 10, p.151-169, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 45 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr., 2012.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017
- MACEDO, R. S. Pesquisa Formação/ Formação-Pesquisa. Saberes e Heurística Formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MARTINS, L. M. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOTA NETO, J. C. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142
- 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: 7Letras, 2009a
- WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación Peru*: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.
- WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;
- MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. Quito: Qurétaro, 2014
- WALSH, Catherine. Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir. Alter/nativas. E-Book, 2017