

# TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA VIVÊNCIA DECOLONIAL NA COMUNIDADE RURAL DE SANTA QUITÉRIA - BA

Lêvia Ramos Mascarenhas<sup>1</sup>  
 Tasciano dos Santos Santa Izabel<sup>2</sup>

## RESUMO

A educação decolonial, voltada para dismantelar estruturas de colonialidade do saber, tem influenciado cursos de licenciatura que buscam formar profissionais atentos à análise crítica da conjuntura social contemporânea. Nesses cursos, vêm sendo adotados instrumentos que promovem a transformação contínua das formas de pensar e agir, explorando possibilidades didático-pedagógicas. Nesse contexto, o rompimento com narrativas eurocêntricas e a valorização da diversidade cultural são essenciais para a proposição de práticas de docência que reconhecem e legitimam saberes e práticas tradicionais de diferentes grupos sociais. O presente artigo foi elaborado a partir de uma atividade da disciplina Educação do Campo, com o objetivo de relatar uma experiência de ensino-aprendizagem vinculada a uma pesquisa intervencionista no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XIII. O lócus da pesquisa foi a "Associação de Moradores e Amigos de Santa Quitéria", localizada em uma comunidade rural no município de Itaberaba-BA. A proposta, situada na perspectiva das teorias pedagógicas e das práticas educativas culturalmente referenciadas, intitulou-se "Brincando com a História: Resgate das Memórias e Sabenças do Povoado Santa Quitéria - BA por Meio da Ludicidade". Para sustentar a base filosófica do estudo, foram consideradas as contribuições de Edgar Morin, e a formação docente foi analisada à luz das ideias de António Nóvoa, Paulo Freire e Selma Pimenta, enriquecidas pela perspectiva decolonial de Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh. A experiência nos proporcionou uma visão mais crítica e decolonial, evidenciando como a educação pode romper com narrativas eurocêntricas, fomentar a reavaliação de valores, reconhecer a diversidade de culturas e saberes, e articular o processo de ensino-aprendizagem a partir dessa pluralidade. A vivência também nos motivou a adotar uma abordagem mais integradora e dialógica na construção do conhecimento, destacando a importância de uma formação inicial que considere o pedagogo como agente imerso em múltiplas conjunturas sociais e culturais.

**Palavras-chave:** Pedagogia decolonial, Diversidade cultural, Formação docente, Práticas educativas, Ensino-aprendizagem.

## INTERSECÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO DOCENTE E DECOLONIALIDADE

As transformações pedagógicas que marcaram a educação brasileira revelam a constante busca por práticas mais inclusivas e alinhadas às demandas sociais (Camozzato,

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – BA, lrmascarenhas@gmail.com;

<sup>2</sup> Professor orientador: Doutor em Botânica- UEFS, Especialista em Educação a distância - UNEB, Professor Efetivo do curso de Agroecologia da UNEB, Campus XIV, Professor de Biologia da Educação Básica do Estado da Bahia – BA, tizabel@uneb.br.



2012). Ao longo da história, o ensino passou de um modelo tradicional, centrado no professor, para propostas progressistas e críticas, que buscam colocar o estudante no centro do processo educativo e articular o conhecimento escolar com a realidade social (Libâneo, 1986). No entanto, apesar desses avanços, persistem estruturas de colonialidade que ainda orientam quais saberes são valorizados e como o conhecimento é produzido e transmitido, evidenciando a necessidade de caminhar a partir da perspectiva decolonial.

A educação decolonial tem se consolidado como um campo de reflexão e prática que busca desestabilizar os paradigmas eurocêntricos ainda dominantes na produção e transmissão de saberes, bem como questionar a colonialidade do poder e do conhecimento, apontada por autores como Aníbal Quijano (2005), Walter D. Mignolo (2007) e Catherine Walsh (2005). Além disso, essa abordagem, ao deslocar o foco da universalidade homogênea para a diversidade cultural, propõe um movimento de valorização de epistemologias plurais, legitimando saberes historicamente marginalizados e, desse modo, abrindo caminhos para uma formação docente crítica e comprometida com uma prática culturalmente referenciada.

Nesse horizonte, a formação de professores precisa ser pensada em diálogo com as demandas de cada território, conforme defendem António Nóvoa (1992), Selma Pimenta (2014) e Paulo Freire (2006), ao passo em que, ao educar – ato assumido neste artigo como processo dialógico e situado – o(a) docente vá além da simples transmissão de conteúdos, assumindo um compromisso ético-político com a realidade. Essa compreensão se articula ainda às ideias de Edgar Morin (2016), para quem a reforma de pensamento é indispensável à ação educativa, sobretudo em cenários marcados pela diversidade cultural e pela necessidade de superar reducionismos.

É nesse contexto que se insere a experiência relatada neste artigo, vinculada ao componente Educação do Campo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XIII. O lócus da pesquisa foi a Associação de Moradores e Amigos de Santa Quitéria, situada em uma comunidade rural do município de Itaberaba-BA. A proposta intitulada “Brincando com a História: Resgate das Memórias e Sabenças do Povoado Santa Quitéria – BA por Meio da Ludicidade” teve como eixo central a valorização dos saberes locais, buscando resgatar as memórias culturais e afetivas do povoado por meio de práticas lúdicas e do diálogo intergeracional.

A escolha dessa experiência parte da compreensão de que a Educação do Campo é um espaço fecundo para se repensar a formação docente em uma perspectiva decolonial, visto que nela se encontram resistências e narrativas que desafiam a lógica dominante.



Assim, enquanto a intervenção teve como foco a vivência pedagógica junto à comunidade, este texto busca registrar e analisar criticamente essa prática, evidenciando seus sentidos formativos para a docência.

O objetivo deste artigo é, portanto, relatar e analisar a experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida no povoado de Santa Quitéria, entendendo-a como um processo formativo que dialoga com a perspectiva crítica, decolonial e culturalmente situada. Metodologicamente, o texto se constrói a partir de um relato de experiência, de natureza qualitativa, bibliográfica e reflexiva, elaborado com base em uma pesquisa-intervenção desenvolvida em parceria com a comunidade. A proposta metodológica buscou entrelaçar práticas lúdicas e saberes locais, promovendo a construção coletiva do (re)conhecimento e a valorização das epistemologias que emergem dos territórios e das vivências cotidianas.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas, de caráter intervencionista e orientação decolonial. A escolha por esse percurso metodológico fundamentou-se no propósito de ultrapassar a mera observação e descrição das práticas, assumindo o compromisso ético e político de intervir na realidade concreta, de modo a produzir (re)conhecimentos junto à comunidade.

A pesquisa-intervenção revelou-se o caminho mais adequado, pois, em sua vertente latino-americana, orientada por uma perspectiva freireana, não se restringe à produção de um conhecimento aplicado posteriormente. Ao contrário, fundamenta-se na ação coletiva desenvolvida com grupos e organizações, na qual o saber é produzido, conforme apontam Chassot e Silva (2018), a partir das reflexões de Paulon (2005) e Rocha e Aguiar (2003).

O lócus da pesquisa foi a Associação de Moradores e Amigos de Santa Quitéria, situada em uma comunidade rural do município de Itaberaba-BA. O recorte espacial contemplou um território sertanejo marcado pela força das tradições, pela centralidade da coletividade e por vínculos afetivos que sustentam práticas culturais e educativas.

Participaram do projeto onze estudantes do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIII, além de moradores locais de diferentes faixas etárias, desde crianças até idosos. A mediação contou com a colaboração do estudante Marcos Danilo S. S. Sampaio, morador de Santa Quitéria, cuja relação



afetiva e comprometida com o território favoreceu a aproximação entre universidade e comunidade.

O percurso metodológico desenvolveu-se por meio de encontros presenciais e virtuais, estruturados em rodas de conversa e atividades lúdicas. As reuniões online, mediadas por plataformas digitais como Google Meet, Microsoft Teams e a comunicação via WhatsApp possibilitaram a continuidade das trocas, dos planejamentos e das reflexões coletivas.

A opção pela ludicidade como princípio de ação partiu da compreensão de que em qualquer etapa da educação, o lúdico é entendido e tratado como dimensão constitutiva, capaz de instaurar vínculos e despertar afetos e lembranças que compõem a memória social (Silva, Ferraz e Azevedo, 2021). Nesse sentido, foram utilizadas brincadeiras tradicionais, cantigas, de roda, jogos e narrativas de infância como estratégias para o resgate das memórias coletivas e para a construção de (re)conhecimentos.

A pesquisa foi organizada em dois eixos complementares: o primeiro voltado ao resgate das memórias brincantes e o segundo à preservação das memórias culturais e afetivas da comunidade. Cada atividade foi planejada de forma intergeracional, possibilitando a participação efetiva de crianças, jovens, adultos e idosos, em um movimento circular de trocas e rememorações. As experiências foram registradas em diários de campo, fotografias e anotações reflexivas, assegurando a sistematização e preservação das vivências.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

As transformações pedagógicas não acontecem de forma linear, elas respondem a contextos sociais, políticos e culturais específicos. No Brasil, a educação passou por diferentes paradigmas: de um modelo tradicional, voltado para a memorização e para a centralidade do professor, para propostas progressistas, que buscaram colocar o estudante no centro do processo e articular o conhecimento escolar com a realidade social (Libâneo, 1986). A emergência das pedagogias críticas, com pensadores como Paulo Freire, representou um marco ao defender a educação como prática de liberdade, orientada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade.

Apesar dos avanços, permanece o desafio de enfrentar as marcas da colonialidade que ainda estrutura o sistema educativo por meio da valorização de saberes eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos produzidos por outros povos e culturas.



É nesse contexto que se evidencia a necessidade de caminhar em direção a uma perspectiva decolonial que propõe, inclusive, a reconfiguração das bases epistêmicas da formação docente. Mais do que revisar metodologias, trata-se de questionar quem produz conhecimento, quais saberes são reconhecidos como legítimos e como estes se articulam no processo formativo.

A colonialidade constitui-se como um sistema de dominação que atravessa dimensões econômicas, políticas e culturais. De acordo com Ballestrin (2013), esse fenômeno pode ser compreendido em três frentes interdependentes: poder, saber e ser. Logo, não se trata apenas de um processo ligado à exploração econômica, mas também da imposição de uma hierarquia epistêmica que definiu quais formas de conhecimento seriam consideradas legítimas, produzindo assim a ideia de um saber universal que, na prática, ocultava a manutenção de interesses coloniais e a exclusão de saberes outros (Mignolo, 2007).

Quijano (2005) argumenta que a própria elaboração intelectual da modernidade consolidou uma forma de conhecimento marcada pelo padrão de poder colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Esse modo de produção de saber, ao assumir-se como universal, nada mais é do que a expressão do eurocentrismo. Essa lógica, enraizada historicamente, permanece presente tanto nas representações sociais quanto nas formas de pensar, e também se manifesta nos espaços educativos que, por serem parte constitutiva da sociedade e, portanto, atravessados por seus problemas, não estão imunes às suas contradições.

Assim, a escola e a universidade, longe de atuarem em neutralidade, frequentemente reproduzem as hierarquias e exclusões próprias da colonialidade, legitimando determinados conhecimentos enquanto marginalizam outros. Nesse cenário, a defesa da “opção decolonial – epistêmica, teórica e política – como caminho para compreender e intervir no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89) torna-se especialmente significativa no âmbito das transformações pedagógicas. Essas transformações implicam repensar a formação inicial dos pedagogos a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, reconhecendo que sua atuação ultrapassa os limites da sala de aula e se insere em múltiplas conjunturas sociais e culturais, incidindo diretamente na valorização de saberes outros e na transformação de realidades educativas e comunitárias.



Nesse horizonte, Morin e Díaz (2016) problematizam que a dominação cognitiva nos torna dependentes, ao passo em que invisibiliza a riqueza de povos e culturas que resistiram a essa imposição. Essa crítica amplia o debate, oferecendo uma base filosófica que sustenta a necessidade de uma reforma do pensamento, na qual a diversidade epistêmica possa ser reconhecida, dentro do processo de formação inicial, como caminho para superar a lógica reducionista e excludente da modernidade ocidental e, ao mesmo tempo, abrir espaço para práticas educativas que dialoguem com saberes plurais e contribuam para a construção de uma práxis educativa decolonial.

Na mesma linha, Walsh (2005), ao tratar da Interculturalidade Crítica, aponta possibilidades de repensar a ciência moderna e suas práticas que historicamente deslegitimaram saberes diversos. No contexto do curso de licenciatura em Pedagogia, essa perspectiva oferece meios para reconhecer e incorporar múltiplas epistemologias, retirando do centro o conhecimento eurocêntrico e valorizando a integração cultural. Essa abordagem assume um papel central na construção da identidade docente, uma vez que, conforme Almeida e Pimenta (2014, p. 73), “durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional”, estabelecendo bases para uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a diversidade cultural.

Em Freire (2006), a práxis pedagógica deve fundamentar-se em uma perspectiva emancipadora, comprometida com a superação da alienação e com a construção de práticas educativas que rompam com a padronização dos processos formativos. Assim, a proposta didático-metodológica de articular teoria e prática em contextos reais permite que os futuros pedagogos vivenciem, analisem e ressignifiquem seus saberes de maneira crítica, incorporando uma perspectiva decolonial tecida na própria realidade, marcada pela multiplicidade de saberes (co)existentes.

Nóvoa (1992) propõe uma formação de professores voltada para uma prática educativa centrada no ser humano, enfatizando o desenvolvimento da criticidade e da reflexão constantes sobre a própria trajetória acadêmica e as práticas pedagógicas realizadas no exercício da docência. Assim, à luz dos referenciais discutidos, compreende-se que a formação docente crítica e decolonial se sustenta na capacidade de refletir sobre a própria ação e de reconstruir o fazer pedagógico em diálogo com a realidade e com os sujeitos que a constituem.

## **RESULTADOS E IMPLICAÇÕES FORMATIVAS**



Os resultados da experiência evidenciam o potencial formativo das práticas educativas desenvolvidas em contextos rurais. A demanda formativa observada indicou que a formação inicial de professores, quando orientada por uma abordagem decolonial, amplia a compreensão da docência como prática ético-política, pautada na valorização dos saberes populares e na escuta sensível das comunidades. Nesse contexto, as “Caixas de Memórias”, concebidas como acervos itinerantes, assumiram o papel de mediadoras de saberes, possibilitando que escolas e novas gerações tivessem acesso às histórias, tradições e modos de vida de Santa Quitéria.

Esses resultados reafirmam a importância de compreender a comunidade como sujeito produtor de saberes, e não como mero objeto de estudo, o que converge com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade. A luz de Freire (2006), Nóvoa (1992) e Morin e Díaz (2016), reconhece-se que a vivência constituiu um exercício de diálogo e construção coletiva do conhecimento, no qual teoria e prática se entrelaçaram em experiências formativas e transformadoras.

Por fim, a inspiração decolonial que permeou todas as etapas do processo consolidou o compromisso de reconhecer e legitimar saberes historicamente marginalizados pelas hierarquias epistêmicas da colonialidade, fortalecendo, assim, uma concepção de formação docente enraizada nos territórios e aberta à pluralidade de epistemes..

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência relatada evidencia que a formação inicial de professores, quando articulada a projetos de caráter decolonial, favorece a construção de uma prática pedagógica dialógica, plural e comprometida com uma práxis emancipadora. Ao ressignificar o lugar dos conhecimentos populares no processo educativo, reafirmou-se a importância de compreender o espaço formativo como aquele que valoriza a diversidade cultural e rompe com a hegemonia de epistemologias únicas.

O encontro com a comunidade de Santa Quitéria nos reforçou a convicção de que a docência ultrapassa os limites da sala de aula. Estar naquele território, ouvindo histórias, recuperando memórias e compartilhando saberes, nos fez perceber que a formação do educador se torna plena quando dialoga com a vida concreta das pessoas e reconhece a riqueza das experiências locais como parte essencial do ato de educar.



Compreendemos que ensinar não se resume à transmissão de conteúdos, mas implica cultivar uma escuta sensível, valorizar a pluralidade cultural e assumir um compromisso genuíno com as realidades nas quais se atua. Nesse movimento de trocas, educar é também aprender com o outro e permitir-se transformar pelas histórias e lembranças que, ao serem partilhadas, se tornam aprendizado coletivo. Cada memória resgatada em Santa Quitéria evidenciou que o processo educativo pode se reinventar na simplicidade dos encontros e na força dos vínculos que se criam.

Freire (2006) destaca que qualquer processo formativo só gera mudanças reais quando o professor decide, de forma consciente, transformar a sua prática. Assim, a formação docente não pode ser compreendida como tarefa meramente técnica, mas como prática crítica, capaz de questionar heranças coloniais e abrir caminhos para uma educação libertadora e aberta à pluralidade epistêmica.

A experiência ensinou-nos a dialogar com o mundo e com a vida que pulsa nos territórios e nas pessoas. O aprendizado que levamos vai além dos registros acadêmicos e se traduz em uma formação mais humana, que ressignificou nosso olhar sobre o ensinar e sobre o próprio sentido de estar em comunidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao amigo Marcos Danilo, santaquiterense que, com profundo amor por sua terra e por seu povo, inspirou-me a compreender e valorizar o sentido de pertencimento a esse lugar. Manifesto, ainda, minha gratidão à Associação de Moradores e Amigos de Santa Quitéria (AMA), cuja acolhida generosa e colaboração foram fundamentais para a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-1-referencia-estagio-biologia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, n. 11, p. 89–117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.



CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações.** 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e181737, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1986

MIGNOLO, Walter Dussel. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.** Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007. Disponível em: [https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo\\_Walter\\_La\\_idea\\_de\\_America\\_Latina\\_2007.pdf](https://monoskop.org/images/8/8f/Mignolo_Walter_La_idea_de_America_Latina_2007.pdf). Acesso em: 26 jul. 2025.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade.** São Paulo: Palas Athena, 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção.** *Psicologia & sociedade*, v. 17, p. 18-25, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005a. p. 107–130. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, p. 64-73, 2003.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A importância da afetividade e do lúdico na Educação Infantil. **REEDUC – Revista de Educação**, Anápolis, v. 7, n. 1, p. 87-116, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11557>. Acesso em: 20 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidade. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, ene./jun. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

