

O CURRÍCULO DECOLONIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Henri Luiz Fuchs¹

RESUMO

O currículo de formação docente é a base para uma educação contextualizada e transformadora. Nesse sentido, de que currículo estamos falando? Há currículos que apontam para uma perspectiva crítica, transformadora e libertadora em um contexto predominantemente neoliberal, tecnicista? O neoliberalismo econômico impacta na formulação de propostas curriculares de formação docente de forma a atrelar a legislação, o percurso formativo e a avaliação a mecanismos de controle de qualidade com base nas competências e habilidades do mercado de trabalho. A partir de levantamento bibliográfico, com análise qualitativa, o texto busca analisar o currículo sob a influência colonial neoliberal, bem como apontar possibilidades para uma formação docente vinculada ao contexto sociocultural e econômico em perspectiva decolonial. A reflexão está baseada em autores como Paulo Freire, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Henri Luiz Fuchs, entre outros. A decolonialidade se apresenta como uma prática educativa que rompe com as relações de poder, saber e ser coloniais que estão atreladas ao modelo econômico e político capitalista, cuja versão atual se caracteriza pelo neoliberalismo que busca impor sua visão de estar no mundo através da educação tecnicista e repetidora de conhecimentos prontos, acabados, que devem ser assimilados e reproduzidos a fim de atender as demandas e necessidades do sistema. Dessa forma, a colonialidade, de mãos dadas com o neoliberalismo, buscam transformar a educação em um processo de treinamento de seres humanos que serão inseridos no mercado de trabalho na medida que possuem as competências e habilidades requeridas para se submeter à exploração e submissão aos padrões produtivos controlados pelas planilhas e máquinas criadas para tornar as relações de trabalho impessoais e mecânicas. Nessa perspectiva, refletir sobre o currículo de formação docente se torna relevante e necessário, pois, afinal, a docência não deve servir para a submissão do ser humano a uma sociedade racista e excluente, mas inclusiva, libertadora e transformadora.

Palavras-chave: Currículo, decolonialidade, neoliberalismo, formação docente, colonialidade.

Introdução

A formação docente é um campo de disputa nas políticas educacionais. No decorrer da história da educação, essa disputa se torna explícita na elaboração e implantação dos currículos das licenciaturas. Nestes, predomina a perspectiva hegemônica, vinculada aos interesses da indústria e da economia capitalista.

A partir dos anos noventa do século XX, o neoliberalismo econômico recrudesceu a influência sobre as políticas públicas, em especial, a educação, exacerbando o cunho tecnicista e reprodutiva da formação básica a partir da formação de professores em nível

¹ Dr. Em Educação. Professor EBTT no IFRS. Professor efetivo no PPG Educação Profissional do IFRS, Campus Farroupilha.



superior. Dessa forma, o currículo passa a ser a base para formar técnicos professores que operam máquinas que são acionadas para transmitir conhecimentos e realizar as avaliações padronizadas que conferem premiações aos que mais se destacam na submissão aos ordenamentos políticos e jurídicos dos governos neoliberais de plantão.

Recentemente, a partir do golpe cívico-jurídico-midiático realizado no Brasil em 2016, houve uma ruptura do processo de implantação de políticas educacionais decorrentes da participação dos movimentos e organizações sociais organizadas que defendiam uma educação democrática, participativa, crítica e humanista. No lugar dessa perspectiva, é implantado o novo currículo, da reforma do Ensino Médio e posteriormente, da Educação Básica e das licenciaturas, no Ensino Superior. Todas essas reformas possuem como base as competências e habilidades defendidas pelas organizações, institutos e fundações privadas que defendem o capital e a renda, ou seja, a colonialidade do poder, saber e ser. O currículo, consequentemente, passa a ser imposto nas escolas do país, com ameaças àquelas instituições formadoras que não aderiram às reformas dentro dos prazos estabelecidos nos documentos legais.

Se o currículo é o campo central da disputa de projetos de sociedade, ser humano, trabalho, educação, entre outros, a disputa, às vezes, se trava de forma desigual, tal como os bíblicos Davi e Golias, sendo este o representante do poder hegemônico e aquele, da classe trabalhadora na educação. Diante desse cenário, há propostas davídicas em contraposição às golianas? Resta então somente aceitar e se submeter às lógicas destrutivas da educação neoliberal tecnicista e fascista? Ou há outras concepções e práticas curriculares que resgatam a humanidade, a civilidade, a cidadania ambiental, social e global?

No decorrer deste texto, buscaremos refletir sobre a formação docente sob a ótica decolonial que apresenta uma educação interconectada com a realidade e as diferentes manifestações da vida em territórios que estão fora do centro do poder mundial. Essa reflexão parte de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, com base em pesquisas documentais disponibilizados em sítios eletrônicos e bibliografias relacionadas ao tema.

O Pensamento Colonial

Em termos históricos, a colonialidade está atrelada aos interesses do capitalismo e da Modernidade (Quijano, 2005), herdeira do feudalismo, que transformam as relações sociais e econômicas em produtos comercializáveis e que podem gerar renda acumulada para os detentores dos meios de produção. A partir do capitalismo, é desencadeado um processo de exploração dos recursos naturais, das forças braçais e intelectuais humanas, deixando rastros de destruição na medida que o sistema avança sobre os territórios que se localizam em regiões fora do centro de poder mundial. Em termos filosóficos, Descartes fundamenta a concepção de ser humano colonial através do “penso, logo existo”. Na medida que alguns são “eleitos” para pensar, a elite econômica e intelectual, outros serão subjugados e explorados por não pensarem ou por terem o seu pensar negado, ignorado e eliminado ou ainda, transformado em exposição exótica a ser apreciada pelos turistas que fazem registros para guardar nas memórias de drives que dificilmente serão revisitados.

A colonialidade se reflete nas relações de poder que se caracterizam por um opressor e um oprimido, na perspectiva freireana (FREIRE, 1987). A opressão, hodiernamente, se materializa nas constantes guerras entre países que possuem hegemonia e aqueles que estão



em situação desigual de poder, mas que possuem riquezas em suas terras ou que representam alguma ameaça contra-hegemônica por apontarem para uma relação mais democrática, participativa nas decisões de governo. As relações de poder coloniais são complexas, pois elas não se manifestam somente nas questões de fora para dentro, mas também dentro dos próprios grupos sociais nas colônias, em que alguns defendem e reproduzem a mentalidade colonial através da violência e exploração que provoca dor, raiva e loucura, negando, assim, a humanidade do colonizado, como nos ensina Franz Fanon (1961).

O pensamento colonial se torna concreto através das políticas de Estado que adota diretrizes e fundamentos produzidos pelo centro de poder mundial que reúne os principais países economicamente mais consolidados. A colonialidade não está relacionado somente à economia e poder militar, mas também e principalmente à ontologia e epistemologia, conforme Aníbal Quijano (2005) Walter Mignolo (2008), Nelson Maldonado-Torres (2008), Ramón Grosfoguel (2016), entre outros.

Em termos de currículo, a colonialidade se evidencia através dos conteúdos eurocêntricos que são difundidos por meio dos conhecimentos baseados na cultura e saberes europeus que é universalmente distribuído como o único e verdadeiro, produzido a partir da ciência pragmática que ignora tudo o que está fora do pensamento cartesiano. Esse currículo exclui todas as formas de organização e compreensão da vida, assim como nega e marginaliza os saberes outros, indígenas, afrodescendentes, subalternizados e locais. Nessa mesma direção, reforça o racismo que apresenta um mundo hierarquizado e violento, impedindo a participação de todas as pessoas como integrantes da sociedade mundial, em especial, de grupos que se constituem na defesa da identidade de raça e etnia, gênero e cultura. Dessa forma, esse currículo colonial reforça a formação de uma pequena elite que deve ser preparada para governar e manter a divisão social do trabalho e do acesso ao consumo. Dessa forma, esse percurso formativo regula o poder, mantendo e controlando o que pode e deve ser ensinado nas escolas. Em resumo, conforme Maldonado-Torres, a colonialidade

[...] mantém-se viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho académico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

De acordo com Walsh, a colonialidade se caracteriza por ser “racial-política-epistémica-ontológica-existencial” (WALSH, 2013, p. 33). Essa forma de poder, saber e ser está fundada no racismo, nas relações políticas, na epistemologia demarcada pelas geografias e histórias culturais forjadas nos movimentos dos povos que se aglutinam e se constituem no contexto europeu. Esse processo desencadeia uma forma de compreender a essência do ser humano e a forma de existir delineados pelo clima e natureza geograficamente localizados e que servem como parâmetro e base para a invasão e submissão de povos e culturas outras.

Em consequência, em termos de educação, o currículo explícito, real e oculto traz as marcas de uma educação colonizadora, eurocêntrica, que continua a formar pessoas para viverem sob as ordens políticas, econômicas, sociais estranhas à história e cultura dos grupos que vivem de forma diferente daquele padronizado pela colonialidade.



O pensamento decolonial emerge ^{X Encontro Nacional das Igrejas Luteranas} do movimento idealizado por intelectuais, lideranças sociais e comunitária que se organizaram, nos anos noventa, em torno do Grupo Modernidad/Colonialidad (Ballestrin, 2013). Esse grupo iniciou as reflexões a partir das epistemologias e saberes dos povos originários, ancestrais e de movimentos sociais organizados que buscam construir uma sociedade e mundo outro, decolonial.

Os fundamentos decoloniais apontam para uma crítica ao pensamento eurocêntrico que molda a forma de estar no mundo à imagem e à semelhança da cultura e história das elites econômicas que vivem em territórios do Hemisfério Norte, em especial, Europa e Estados Unidos. A decolonialidade é movimento epistemológico, metodológico e curricular (Fuchs, 2019), uma práxis que busca superar as relações econômicas e raciais atreladas ao capitalismo sem fronteiras. Esse movimento ético e gnosiológico denuncia a concepção do macho, europeu, cristão, branco, (Mignolo, 2003) entre outros, que impõe relações de dominação, destruição e exclusão de tudo que não cabe nesse mundo eurocêntrico. Nesse sentido, Quijano afirma que é a partir desse poder, saber e ser eurocêntrico que são designados os

indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos y las geoculturales del colonialismo, como América, Africa, Lejano Oriente, Cercano Oriente (ambas últimas Asia, más tarde), Occidente o Europa (Europa Occidental después) (QUIJANO, 2000b, p. 342).

Para Dussel, após deparar-se e confrontar-se com o Outro, a Europa se constituiu e iniciou seu processo de dominação sobre os que estão fora do espectro geopolítico local. Esse movimento nominado como Modernidade, contribuiu para

controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre (DUSSEL, 1994, p. 8).

Fuchs (2019, p. 177) corrobora com essa análise ao afirmar que “sem a América Latina, a Europa não teria se transformado no centro de poder mundial a partir da qual se difundiu e implantou um conhecimento racial, branco, machista, cristão, que submeteu povos e extinguiu culturas a partir de sua cosmovisão”.

Podemos compreender que o projeto da Modernidade está atrelado aos interesses relacionados ao contexto Europeu e que é implantado por meio da economia e as políticas de Estado colonizador que instrumentaliza a educação para difundir sua concepção epistemocida.

Em termos conceituais, encontramos dois termos similares, mas diferentes, ao tratarmos do tema. A descolonialidade é um movimento de independência política (Mota Neto, 2015) enquanto a decolonialidade é um projeto de libertação das relações de poder, saber e ser. Nesse sentido, a decolonialidade provoca uma reflexão sobre a educação que continua difundindo o conhecimento eurocêntrico como padrão universal de estar no mundo. Esse padrão curricular exclui a diversidade cultural e os saberes locais que articulam a vida com a



natureza, com as árvores, plantas, águas, aves, terra, enfim, com tudo que existe e contribui para a manutenção da vida (Fuchs, 2019).

Diante desse cenário, a educação deve ser concebida como um projeto de sociedade em disputa. O núcleo central dessa peleja é o currículo. Para Miranda, o currículo é uma “organização das políticas de transmissão de conteúdos escolares” (2013, p. 108). Mas quais conteúdos? Quem os define? Quando serão inseridos no processo formativo? Quem irá trabalhar esses conteúdos? Em que lugar? Em que circunstâncias? Nesse momento, pretendemos refletir sobre a formação de quem é responsável pela organização política do currículo, a saber, o profissional da educação, comumente denominado como professor, na perspectiva decolonial.

O trabalho docente é realizado na escola ou em contextos educacionais. Moacir Gadotti (2007, p. 12), comprehende que “a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver”. Esse modo de ser está impregnado epistemológica e metodologicamente pelo pensamento colonial que prioriza processos tecnicistas de formação. A didática prioriza aspectos psicológicos e técnicas de persuasão que domesticam o pensamento dos seres em desenvolvimento a fim de adequá-los aos interesses e necessidades do mercado neoliberal, racista e excluente.

A formação docente em perspectiva decolonial

A partir das reflexões realizadas por ocasião do doutoramento, Fuchs (2019) apresenta uma proposta de formação docente com base no pensamento decolonial. A imagem (Fuchs, 2019, p. 182) a seguir sintetiza a proposta.

Figura 19 – Esquema de uma proposta de currículo de formação docente decolonial



Fonte: Autoria própria.

A formação docente no currículo decolonial tem por princípio uma epistemologia outra, dos grupos culturais que se organizam em torno da língua, da identidade, da relação com a terra, com a vida, fora dos padrões científicos e acadêmicos coloniais.

A produção de conhecimentos parte de uma pesquisa participante em que todas as pessoas ensinam e aprendem juntas, de forma dialógica, horizontal, afetiva, inclusiva.



A base para todos os processos formativos é a relação com a Mãe-Terra, com a fonte de toda a vida que deve ser cuidada, preservada, respeitada em suas dinâmicas vitais.

O currículo requer uma flexibilidade a fim de abrir espaços para o inusitado, o inédito viável, a descoberta de novas relações e conexões entre os saberes até então construídos e acessíveis.

Não há somente uma forma de existir no mundo, mas há uma intencionalidade educativa intercultural que não fica contemplando a diversidade cultural, mas busca aprender com as outras formas de manifestar o sentido da vida.

O processo formativo docente deve conduzir para a emancipação humana, para que os sujeitos produzam a sua história, o seu trabalho criativo, a sua realização vital de forma autônoma, crítica, articulada e engajada na transformação das relações de dominação e alienação que caracterizam a colonialidade.

A emancipação humana parte de uma concepção de que todas as formas de vida estão conectadas de forma interdisciplinar. Nada está separado como nos tenta impor a ciência cartesiana.

A interdisciplinaridade é provocada pelas epistemologias e saberes acumulados pelas comunidades que produzem e significam a existência, o trabalho, a economia, as festas, os ritos, as religiões, as espiritualidades, a educação das e entre as gerações.

Através da interdisciplinaridade, a docência passa a ser compreendida como ação mediadora, problematizadora e partilhada. Segundo Freire, todos os seres humanos possuem conhecimentos diferentes que representam as diversidades culturais enraizadas historicamente. Por intermédio dessa mediação partilhada, a educação transforma a naturalidade e predestinação em movimento de libertação crítica e transformadora.

Não por último, esse processo formativo se funda na metodologia dialógica e horizontal. Diferente da educação colonial, autoritária, excludente, a educação decolonial parte do diálogo que produz conhecimentos e não reproduz conceitos produzidos em escala industrial para alienar os seres humanos que não nascem para aceitar o destino de consumidores de supérfluos e sobreviver submetidos à lógica da escravidão. O diálogo é a forma mais atual e relevante na formação docente que provoca a crítica ao pensamento colonial e busca a libertação de todas as formas de submissão.

Essa construção curricular está aberta para acréscimo de outras perspectivas que podem emergir do movimento da roda (Fals Borda). É a partir da vivência educativa participativa, dialógica e horizontal que um mundo outro pode ser construído. Um inédito viável a partir das sabedorias e epistemologias que lutam para se manterem vivas, transformando as relações de poder, saber e ser decolonial.

Reflexões conclusivas

A formação docente é um dos desafios mais importantes no cenário atual. Ela está no centro das disputas políticas porque é através dessa formação que a sociedade se organiza e produz a existência. O currículo, portanto, é o núcleo central dessa disputa.

A colonialidade do poder, saber e ser produzido pela Modernidade que constituiu a Europa e o processo de submissão dos povos que estão fora do centro de poder mundial. Essa forma colonial de estar no mundo busca padronizar a economia e a vida com vistas ao extrair,





explorar, excluir e eliminar o que não é útil para o atender as necessidades do mercado neoliberal capitalista.

A decolonialidade, fundada na década de noventa, por ações convergentes de crítica e epistemologia outra de ativistas, acadêmicos e movimentos sociais organizados, aponta para uma práxis libertadora que se sustentam em ações e metodologias dialógicas e horizontais que incluem toda a interculturalidade presente nos territórios dos países localizados em espaços geográficos fora do centro de poder.

O currículo, núcleo central da disputa colonial e decolonial, é compreendido como espaço-tempo em que a formação docente se efetiva. Esse currículo não é espaço neutro e tampouco lugar de treinamento para formar exércitos de trabalhadores e trabalhadoras que dependem das disponibilidades de trabalho no mercado explorador. O currículo é lugar da vida, as possibilidades de existir nas diferentes fases e etapas do desenvolvimento humano. Ele é o lugar e o tempo em que a vida se manifesta na sua totalidade, interligada e interconectada com o ambiente vital que está enraizada na Mãe-Terra.

A formação docente, no currículo decolonial, compreende e abarca uma epistemologia e metodologia outra, interdisciplinar, dialógica, com pesquisa participante, flexível, emancipatória, comunitária, horizontal, mediada e baseada na Mãe-Terra.

Os desafios da formação docente em currículos decoloniais permanecem em um contexto em que recrudescem as perspectivas tecnicistas que buscam moldar os seres humanos às necessidades do mercado que transforma tudo em mercadoria descartável. A decolonialidade é uma possibilidade concreta para uma educação libertadora e transformadora.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. no.11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: http://www.sci-elo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 23 jun. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la Modernidad**. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plural Editores, 1994. Disponível em: <http://bibliotecavir-tual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FALS BORDA, Orlando. El problema de la autonomía científica y cultural en Colombia. In: **ECO**. Revista Colombiana de Occidente. Tomo XVI, n. 126, Bogotá, 1970.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavir-tual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 1,1 n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MIRANDA, Cláudia. Curriculos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. In: Revista da ABPN. v. 5, n. 11, jul.-out. 2013, p. 100-118. Disponível em: <http://abpn-revista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/191/187/>. Acesso em: 7 mar. 2018.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle. Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1163/1/hlfuchs.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: http://reposito-rio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf. Acesso em: 4 jun. 2016.

WALSH, Catherine. (ed.) **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

