

## Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais

*Other curricula for teacher education: discussing decolonial and intercultural principles*

*Otros planes de estudios para la formación del profesorado:  
debate sobre principios decoloniales e interculturales*

André Luiz Sena Mariano<sup>1</sup>

### RESUMO

Este ensaio problematiza as possibilidades de pensar o currículo da formação docente, tanto em sua dimensão prescrita quanto prática, com base na perspectiva decolonial. Explana acerca do giro decolonial, sua proposta de decolonização epistêmica apoiada em categorias, como, por exemplo, o pensamento fronteiro, da transmodernidade e o diálogo intercultural; advoga as possibilidades de reconhecer as múltiplas interpenetrações das dimensões curriculares para pensar os processos de formação inicial docente, tensionando as maneiras como a vida pulsante no cotidiano das salas de aula de educação superior é capaz de apresentar situações de frestas, de fronteiras, com potencial de causar fissuras nas práticas pedagógicas. Intenta mostrar como as políticas curriculares funcionam como dispositivos reguladores capazes de ensejar problematizações no âmbito das disciplinas que deslocam a linearidade e a hegemonia das disputas epistemológicas em torno dos conteúdos considerados válidos.

**Palavras-chave:** Currículo. Decolonialidade. Transmodernidade. Diálogo Intercultural.

### ABSTRACT

This essay problematizes of possibilities of thinking about the curriculum of teacher education, both in its prescribed and practical dimensions, from the decolonial perspective. It explains about the decolonial turn, its proposal for epistemic decolonization based on categories such as border thinking, transmodernity and intercultural dialogue; it advocates the possibilities of recognizing the multiple interpenetrations of curricular dimensions to think about the processes of inicial teacher training, questioning the ways in which the pulsating life in the daily routine of higher education classrooms is able to present situations on gaps, borders, with the potential to cause cracks in pedagogical practices. It intends to show how the curricular policies work as regulatory devices capable of giving rise to problematizations within the disciplines that displace the linearity and hegemony of epistemological disputes around the contents considered valid.

**Keywords:** Curriculum. Decoloniality. Transmodernity. Intercultural Dialogue.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil. E-mail: [senamariano@gmail.com](mailto:senamariano@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-2499-261X>

## RESUMEN

En este trabajo se discuten las posibilidades de pensar el currículo de formación docente, tanto en su dimensión prescriptiva como práctica, desde una perspectiva decolonial. Discute el giro decolonial, su propuesta de descolonización epistémica a partir de categorías como, por ejemplo, el pensamiento fronterizo, la transmodernidad y el diálogo intercultural; aboga por las posibilidades de reconocer las múltiples interpenetraciones de las dimensiones curriculares para pensar los procesos de formación inicial docente, cuestionando los modos en que la vida palpitante en la cotidianidad de las aulas de educación superior es capaz de presentar situaciones de brechas, fronteras, con potencial para provocar fisuras en las prácticas pedagógicas. Pretende mostrar cómo las políticas curriculares funcionan como dispositivos reguladores capaces de dar lugar a problematizaciones dentro de las disciplinas que desplazan la linealidad y la hegemonía de las disputas epistemológicas en torno a los contenidos considerados válidos.

**Palabras clave:** Currículo. Decolonialidad. Transmodernidad. Diálogo Intercultural.

Este texto, de tom ensaístico, procura problematizar as possibilidades de pensar o currículo da formação docente, tanto em sua dimensão prescrita quanto prática, com base na perspectiva decolonial. Desse modo, num primeiro momento, explana, sem o intento de exaurir as discussões, acerca do giro decolonial, sua proposta de decolonização epistêmica embasada em categorias, como, por exemplo, o pensamento fronteiriço, da transmodernidade e o diálogo intercultural. Num segundo momento, tenta advogar as possibilidades de reconhecer as múltiplas interpenetrações das dimensões curriculares para pensar os processos de formação inicial docente, tensionando, por exemplo, as maneiras como a vida pulsante no cotidiano das salas de aula de educação superior (o currículo em ação) é capaz de apresentar situações de frestas, de fronteiras, com potencial de causar fissuras nas práticas pedagógicas. Ademais, intenta mostrar como as políticas curriculares, outrossim, funcionam como dispositivos reguladores capazes de ensejar problematizações no âmbito das disciplinas (currículo formal) que deslocam a linearidade e a hegemonia das disputas epistemológicas em torno dos conteúdos considerados válidos. Encerra procurando apostar nos pressupostos de Alcoff (2016), quando tece considerações sobre o método da analética proposto por Enrique Dussel. Para a autora, “[...] a urgência política da analética é baseada na ideia de que alguma coisa sobre a perspectiva, a experiência e o conhecimento dos oprimidos não é reconhecida pelo discurso existente” (Alcoff, 2016, p. 135).

Reitera-se que não se tem o propósito de esgotar as possibilidades de problematização dos currículos da formação docente com base na perspectiva decolonial e, menos ainda, apresentar essa perspectiva como sendo a panaceia para se estruturarem novos modelos de formação docente. Parte-se da aposta de Ballestrin (2013) ao afirmar que a decolonialidade apresenta uma importante função, que é a de fornecer novos olhares para os velhos problemas sociais. Assim, trata-se de mais uma possibilidade, entre tantas outras, de criar inflexões e tensionamentos para pensar as possibilidades de rupturas com o modelo hegemônico de formação docente. Nesse sentido, advoga-se não haver um único currículo ou modelo de formação, mas intenta-se apresentar bases para reconhecer, sob a égide da pluriversalidade (Dussel, 2016), que a formação para a justiça social precisa, necessariamente, reconhecer a existência de múltiplos modos de organizações curriculares.

## PENSANDO O GIRO DECOLONIAL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Há algum tempo que as ciências humanas vêm sofrendo influências de olhares não europeus para a produção de conhecimento nas diversas áreas. Durante séculos, imperou uma explicação

do mundo ocidental apoiada em paradigmas que se apresentaram como universais e, portanto, capazes de explicar toda a vida planetária por meio de seus pressupostos.

Essa hegemonia científica se processou, entre outros aspectos, com base naquilo que Quijano (2005) veio a denominar como colonialidade do poder. Os povos colonizados pelos países europeus<sup>1</sup> passaram a estar subordinados a uma lógica de estruturação política e econômica que apresentou o continente europeu como ápice do modelo evolutivo a ser alcançado. Dessa forma, aos povos subalternizados não restava outra alternativa além de aderência aos ditames impostos pelo colonizador. Tais ditames ensejaram, em inúmeros casos, a invisibilização e o apagamento de modos diversos de ser e de saber existentes nos grupos considerados inferiores.

É nesse cenário de imposição política, econômica, social e cultural que, de acordo com Dussel (1993), se erigiu o mito da modernidade. Tal mito ancorou-se no princípio do *ego conquiro*, ou seja, “penso, logo conquisto”. Se para a filosofia moderna parece haver certo consenso que Descartes seria o primeiro pensador a permitir o reconhecimento de que o domínio da razão seria capaz de levar evolução ao ser humano, pois ele submeteria ao escrutínio dessa razão todos os objetos que se apresentavam para serem conhecidos, Dussel mostra que a modernidade também funcionou como importante discurso que legitimou a conquista e o apagamento dos povos não europeus. Por serem considerados não humanos, incivilizados, esses povos deveriam reconhecer e aceitar que somente o caminho da colonização era capaz de viabilizar mudanças sociais, ainda que custasse algumas vidas em nome do bem maior.

O ego conquistador permitiu que se erigissem pressupostos científicos que arrogavam para si a pretensão de construção de uma ciência universal, quase sempre pautada na lógica de um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível. O ser humano teria a função de tornar todos os fenômenos sociais passíveis de serem explicados com base, até mesmo, em certo distanciamento que poria em questão os liames do objeto a ser desvendado.

Ao colocar em suspeição esse mito discursivo sobre a modernidade, Dussel (1993) colabora para que se inicie a reconhecer os saberes dos povos originários do continente americano que foram silenciados e apagados. Em diálogo, por exemplo, com a produção do grupo de estudos subalternos desenvolvidos no continente asiático, surgem questionamentos sobre a posição dos grupos subalternizados na produção de conhecimento. Reconhecem-se, por exemplo, as inúmeras classificações sociais que implicam hierarquizações dos povos não europeus. Cria-se, com esse processo de conquista, a lógica binária de periferia-centro, em que a Europa se afirma como o centro do mundo e, portanto, nada tem a aprender com os outros povos, pois em si mesma ela seria a sua plena e única possibilidade de realização.

Nesse bojo, que coloca o imperativo de reconhecer a existência de saberes invisibilizados, é que surgem grupos que começam a tensionar essa hegemonia da ciência europeia. A propósito, há que reconhecer, corroborando Grosfoguel (2016), que essa imposição colonialista não pode ser analisada como homogênea, pois o que se tem é a organização da produção de conhecimento baseada, mormente, em cinco países — França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos. Com isso, o autor provoca a reconhecer dois aspectos: em primeiro lugar, que não são todos os países europeus que gozam do mesmo prestígio intelectual; em segundo lugar, embora geograficamente não sejam europeus, os Estados Unidos têm apresentado forte tendência de imposição na produção de ciência. Em outras palavras, talvez, o que se precisa reconhecer é que, além das dimensões

1 Embora se reconheça que o processo de colonização registra ações exclusivas de alguns países europeus, é preciso assumir que, tal qual defende Ballestrin (2017), não há colonialismo sem imperialismo. Com isso, é possível e necessário afirmar que, na atualidade, as imposições epistêmicas não se erigem unicamente sobre premissas eurocêntricas, mas sobre algo muito mais amplo que a localização geográfica. Nesse sentido, as ações de dominação epistemológica se ancoram num predomínio euroestadunidense, mas não se desprezam domínios regionais de efeitos múltiplos.

da colonialidade nas formas de saber, também haveria de se assumir a existência de uma lógica imperialista que ultrapassa fronteiras físicas, tal qual advoga Ballestrin (2017). Para a autora, não há como falar de colonialidade sem levar em consideração os efeitos variados do imperialismo nessa égide neoliberal que assola o Ocidente. Quando se toca nessa dimensão, é preciso, entre outras coisas, analisar efeitos também existentes de um imperialismo regionalizado, aspecto que Ballestrin considera ainda ser de atenção incipiente nos estudos pós-coloniais.

Não obstante a importante lacuna trazida acima, Ballestrin (2013), ao traçar uma genealogia dessas perspectivas, mostra ao menos três tendências, em que pesem as fronteiras rígidas de classificações. Um primeiro grupo seria o chamado pós-colonial, que assumiria no prefixo “pós” uma condição de superioridade da lógica colonial e que estaria assentado em autores alheios aos centros hegemônicos, como Edward Said, Albert Memmi, Frantz Fanon e Aimé Césaire. Um segundo grupo pode ser denominado de pós-estruturalista e estaria ancorado nas teorizações ainda advindas do centro europeu com autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze. Haveria um terceiro grupo, geograficamente localizado na Índia, denominado de estudos subalternos, tendo Ranajit Guha como principal expoente. Todos esses grupos, ainda que com suas variações epistemológicas, tinham o questionamento da imposição de modos de vida universais sobre os mais variados sujeitos.

Nessa seara, surge, inicialmente, o grupo latino-americano de estudos subalternos que permitiu, no início dos anos 1990, a organização de dissidentes num grupo denominado Modernidade/Colonialidade. Entre seus precursores, o peruano Aníbal Quijano tornou-se seu maior expoente, sendo seguido por nomes como Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Ramon Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. Foi Maldonado-Torres quem cunhou, baseado na interlocução desse grupo, a expressão “giro decolonial” (Maldonado-Torres, 2007).

De acordo com Maldonado-Torres (2007), o giro decolonial representaria uma mudança de atitude prática no sujeito e na produção de conhecimento. Trata-se de um projeto político e teórico que intenta colaborar não especificamente para fim das relações formais de colonização, mas para uma necessária e urgente mudança perante o seu legado. Nesse projeto, residiria o propósito de pôr fim ao *ego conquiro* da modernidade ao reconhecer que todo ser humano é membro real de uma mesma espécie e, por assim o ser, não caberiam ações de imposição e conquista.

Mignolo (2007), também interlocutor desse grupo, advoga que é preciso trabalhar na perspectiva de um pensamento fronteiro. Esse pensamento estaria em oposição ao modelo europeu e teria como horizonte a decolonização epistemológica, que nada mais seria que uma prática de comunicação intercultural, organizada por meio da troca de experiências e de significados com base em uma racionalidade outra. Para Alcoff (2016), a decolonização epistemológica implica um posicionamento epistêmico da identidade, isto é, presta-se atenção à identidade social silenciada para, com isso, entender os vínculos que o sujeito possui, a fim de que ele possa se engajar em processos de construção de sentidos; uma prática de conhecimento que concebe sujeitos como geo/histórica/racialmente situados.

A autora afirma que:

Identities are not lived as a discrete and stable set of interests with determined political implications, but as a localization in which the person has ties to events and historical communities and from which they engage in a process of construction of meanings and, therefore, from which they obtain a window to the world. (Alcoff, 2016, p. 140)

Esse posicionamento de/no mundo implica o reconhecimento de um *self* que, segundo a autora, atua num plano culturalmente localizado e está aberto a um movimento duplo: o de reinterpretação do passado e o de abertura para um futuro indeterminado.

Entretanto, na mesma esteira do que alerta Dussel (2016), Alcoff (2016) também elucida que os sujeitos sociais não estão posicionados em lugares que permitam o mesmo acesso à construção de planos e pontos de vista, ou seja, haveria um intercâmbio cultural que não ocorre apartado de uma relação de assimetria entre as culturas. Assim sendo, Dussel propõe, como ponto de partida para a construção desse diálogo intercultural, a afirmação da exterioridade desprezada pelo projeto da modernidade; uma exterioridade desprezada porque construída pela interioridade desse projeto, o seu lado obscuro. As culturas que se queiram reconhecer como decoloniais — ou seja, todas aquelas que escapam ao centro do poder e que lutam por um reconhecimento social — devem balizar-se no reconhecimento de uma identidade que se configura como processual e reativa e, para que tal intento seja possível, o legado cultural originário de um povo deve ser estudado afirmativamente, com o que ele denomina de “autovalorização”.

Para Dussel (2016), essa autovalorização preconizada pela decolonização epistemológica assume uma postura de prática e de projeto transmoderno. A transmodernidade não é uma postura dialógica que rechaça ou atravessa o centro, mas, sim, num primeiro momento, um diálogo da periferia com a própria periferia. Dussel afirma que o diálogo Norte-Sul não é algo do qual se possa prescindir, mas ele deve se dar em um momento a partir do qual se tenha conseguido construir diálogos críticos entre as culturas periféricas. Isso porque, reconhecendo as assimetrias de poder inerentes aos diálogos interculturais, o diálogo transmoderno e autovalorativo das culturas mostra-se com potencial de reposicionar os sujeitos diante dos seus legados culturais. É o reconhecimento da parcialidade e incompletude de cada cultura, inclusive as hegemônicas.

Esse diálogo intercultural crítico configura-se como a resposta a uma das principais críticas que o grupo de pensadores/as decoloniais recebe no meio acadêmico: o de desprezo, abandono das culturas hegemônicas, propondo a mera substituição do Norte pelo Sul. Tal crítica mostra desconhecer, entre outros aspectos, que não se trata da substituição de uma hegemonia por outra, pois isso estaria numa dimensão de antagonismo ao propósito da transmodernidade preconizada por Dussel. Essa transmodernidade não se apresenta como paradigma para a solução dos problemas da América Latina, mas sim como o reconhecimento de que podem surgir alteridades que se posicionam e respondem ao mundo de lugares outros. Em outras palavras, a ideia de transmodernidade corrobora outro importante princípio defendido por Dussel, o da pluriversalidade (Dussel, 2016). De acordo com o filósofo, esta será o fruto de um autêntico diálogo intercultural e não prescinde do reconhecimento das assimetrias culturais existentes. Não há, então, uma leitura universal possível do mundo, mas a construção de leituras para além desse legado eurocêntrico e que tornam possíveis múltiplos devires. Desse modo, não se busca enveredar para a substituição de uma hegemonia por outra, mas reconhecer a importância das múltiplas vozes epistêmicas.

No que se refere a esse diálogo intercultural — que se faz da periferia para a periferia e que pode tocar a hegemonia central, mas não tem esse ponto de toque como máxima a ser atingida —, ele também pode ser concebido como um diálogo fronteiro (Mignolo, 2007). Mignolo elucida a forma como esse diálogo vai se erigindo das frestas, das fissuras criadas na lógica hegemônica por nascer na ferida colonial do poder na formação das subjetividades e, por assim ser, não se encontra entre os privilegiados da posição colonial, mas entre os subalternizados. Não há condição de subalternização fora da ferida colonial.

Longe de tratar-se de um empreendimento que objetiva arrolar todos os conceitos estruturantes da perspectiva decolonial, o intento é mostrar, também, que organizar estudos, práticas e reflexões com base na decolonialidade pode e deve ser um exercício de desobediência epistêmica (Mignolo, 2018). Desse modo, o filósofo provoca e alude a que a ruptura com o eurocentrismo, a quebra com um modo universalista de fazer ciência, se faz por meio de um exercício que não tem a prerrogativa de apresentar todas as definições conceituais estanques e nem por isso se torna menos rigoroso e/

ou científico. Assim, ao reconhecer a importância de praticar desobediência epistêmica, coloca-se o panorama traçado anteriormente não como um emaranhado de termos e conceitos, mas como uma proposta de inflexão, de ampliação de olhares, a construção teórica, política e prática de uma forma outra de ver. Essa forma outra de ver reconhece que a tentativa não é de falar do mesmo lugar sob a égide de outra perspectiva, o que seria, nos dizeres de Mignolo (2007), outro olhar; aqui, procura-se colaborar com o olhar construído sobre espaços outros, espaços historicamente ignorados pela ferida colonial.

Nesse sentido, reconhecendo esse posicionamento como apoiado na ferida colonial, busca-se trazer contribuições para pensar um currículo outro pautado pela decolonialidade. Essa empreitada não guarda a intenção de apresentar uma abordagem universal sobre prescrição normativa curricular, pois seria paradoxal ao que preconiza Dussel, de uma perspectiva de transmodernidade ao mundo. O que se objetiva é trazer apontamentos que permitam a construção ética, política, estética e epistêmica de currículos outros.

## UM CURRÍCULO OUTRO BASEADO NA DECOLONIALIDADE

Quando se fala em currículos outros, cumpre explicitar que isso não é o mesmo que falar em outro currículo. O que pode parecer mero jogo de palavras mostra-se como algo muito mais complexo e multifacetado: currículos outros não significam, por exemplo, mera desconstrução das estruturas curriculares vigentes; ao contrário disso, ensaja-se construir frestas, reconhecer espaços de fronteiras para que desenhos curriculares outros (feitos, portanto, com base em pressupostos distintos) sejam possíveis. O que se advoga, portanto, é que as duas principais dimensões do currículo se imiscuem, são intercambiáveis e capazes de abrir fissuras uma na outra. Em outras palavras, procura-se apresentar alguns princípios que ensejam o reconhecimento de que a prática curricular tem potencial de alterar a política curricular, bem como o seu contrário. É nessa perspectiva que as políticas e as práticas curriculares colaboram para que a perspectiva, a experiência, os modos de vida e o conhecimento dos grupos oprimidos deixem de ser ausência-presença e se tornem presença efetiva.

A proposta de discussão acerca das relações entre currículo e decolonialidade já tem um arrazoado de produções que se avolumam celeremente. Nesse sentido, este texto busca centralizar suas ponderações ao redor da dimensão epistêmica da discussão curricular, ou seja, os pressupostos que fazem com que alguns conhecimentos e saberes estejam presentes nos currículos da formação inicial docente em detrimento de outros. Ainda que a decolonialidade aborde ao menos três dimensões de hierarquização da vida social — a colonialidade do ser, do saber e do poder —, nota-se que tem havido maior centralidade em torno da discussão relativa à colonialidade do saber.

Lander (2000) e Quijano (2005), por exemplo, reconhecem que essas dimensões não são estanques e, tampouco, compartimentalizadas. Ou seja, não há uma discussão epistêmica que prescindia das análises acerca da colonialidade do poder, dos silenciamentos impostos na esfera social, política, econômica e religiosa. Todavia, essa maior ênfase em formas outras de conhecimento mostra a ainda imperiosa tarefa de dar visibilidade e reconhecimento a saberes outros que não só foram silenciados, mas, outrossim, exterminados. Em síntese, a ênfase maior na discussão epistêmica sobre formas outras de conhecer não é mera troca de saberes por outros saberes, mas uma preocupação em colaborar para que se reconheçam os inúmeros genocídios epistêmicos (Severino, 2019) praticados nesse longo processo de colonialismo.

Nesse bojo de se dar maior ênfase à esfera epistêmica, quando se analisa o currículo em suas múltiplas dimensões, torna-se inexorável anuir com Goodson (1995) que ele, o currículo, é uma construção social capaz de inventar uma tradição. Ao se inventar uma tradição, cria-se um dispositivo social e cultural capaz de fomentar práticas discursivas em torno de quais são os saberes considerados válidos para a composição dos campos curriculares. Em outras palavras, é o currículo o

elemento social que regula e, portanto, determina, mormente por meio de sua dimensão normativa, a construção de um perfil disciplinar e conforma as definições mínimas de saberes escolares que compõem uma área de conhecimento. A tradição por ele criada não advém do vazio, mas das pressões sociais que, ao mesmo tempo que antecedem sua formação, são capazes de reproduzir ativa e intencionalmente a manutenção do legado escolhido.

A manutenção desse legado escolhido requer que se reconheça algo a que Gimeno Sacristán (2000) já aludiu ao argumentar que currículo não é somente a sua dimensão prescrita, normativa, legal, mas também a dimensão das relações vividas entre os diferentes sujeitos educativos. Se se quiser pensar em desenhos de currículos outros para a formação inicial docente, é necessário trabalhar sobre bases que não admitam a exclusão, mas sim a complementaridade dessas duas dimensões curriculares. Uma formação inicial docente não se erige exclusivamente por meio da definição de disciplinas curriculares e de seus ementários que compõem os projetos pedagógicos dos cursos. Ela se dá, também e sobretudo, na esfera das práticas cotidianas desenvolvidas nas salas de aula das instituições de ensino superior, dimensão que parece estar esquecida quando se pensa sobre e se constroem projetos curriculares de formação inicial. Menores são as marcas carregadas pelo conhecimento técnico-científico (o que não significa diminuir sua relevância) e maiores são aquelas marcas carregadas que são decorrentes das relações intersubjetivas construídas na prática curricular cotidiana.

Com isso, é possível pensar que currículos sensíveis ao olhar da transmodernidade, que se erigem dos diálogos entre as periferias e apresentam como projeto de sociedade a ser alcançado o ideal de pluriversalidade, tal qual defende Dussel (2016), só se tornarão possíveis no momento em que os saberes e os corpos dos sujeitos historicamente subalternizados e silenciados forem vistos, reconhecidos e aceitos. Isso significa dizer que, tal qual mostram Torres Santomé (1995) e Silva (2004), o currículo funciona como dispositivo que, ao silenciar algumas vozes epistêmicas em detrimento de outras, trabalha ativamente na conformação e subjugação daqueles grupos para os quais seus saberes estão silenciados e excluídos.

Para ambos os autores, esse silenciamento ocorre naquilo que se poderia chamar de currículo oculto. Nele se revelam as aprendizagens necessárias à conformação dos sujeitos envolvidos ao processo de acumulação capitalista e neoliberal. No que tange a isso, constata-se que o currículo oculto opera, ao mesmo tempo, na lógica de silenciamento de saberes outros na dimensão da política curricular e, outrossim, na dimensão da prática curricular. Ao silenciar tais discussões, mesmo com sujeitos subalternizados presentes nas salas de aula de educação superior, cria-se a prerrogativa de que a formação docente necessária é aquela que se ancora em uma dimensão universalista de ciência. Em síntese, ensinam-se, tanto por meio da ausência da discussão na política curricular quanto por seu silenciamento no cotidiano das salas de aula, a resignação, a obediência, a conformação de sujeitos e saberes pretos, dos povos originários, dos povos ciganos, das mulheres e de quaisquer outros saberes produzidos fora da perspectiva hegemônica. Silencia-se o reconhecimento da diversidade como inerente à condição humana.

Isso posto, precisa-se reconhecer que não se trata de uma proposta que apregoa a tese de que a formação inicial docente deva se imbuir, em primeiro lugar, de instrumentalizar futuros docentes para o manejo da diversidade em sala de aula com aprendizagens de técnicas e conteúdos que tornem essa diversidade um tema subsumido à lógica capitalista; em segundo lugar, de que, com a chegada ainda recente de sujeitos subalternizados aos espaços de educação superior, seus saberes não podem mais ser silenciados; em terceiro lugar e não menos importante, a aposta de uma abordagem educativa que Walsh (2014) denomina de assimilacionista — na qual as diferenças passam a ser tratadas numa vertente mercadológica e, portanto, deveriam se configurar como espaços de tolerância às vozes e corpos dissidentes.

A proposta está em reconhecer que uma formação inicial docente que se quer comprometida com a luta por justiça social, por um projeto emancipatório de educação, não pode abrir mão de se erigir com base no diálogo intercultural (Severino, 2021). Um diálogo que, ao ocorrer no cotidiano entre sujeitos e seus saberes e legados culturais, enseja o que Fernet-Betancourt (2014) advoga como princípios de “cossoberania” e coautonomia”.

Para o filósofo:

Co-autonomia de las personas y co-soberania de las culturas constituyen, por otra parte, la perspectiva que informa la finalidad del diálogo intercultural en tanto que proyecto que opone a la estrategia de la globalización neoliberal la alternativa de una universalidad mundializada desde abajo, es decir, con y por la participación de los múltiples y complejos mundos reales encarnados en los universos culturales por los que hoy se define la humanidad, y que estaria marcando la posibilidad de temporalizar una historia de humanización no atada a un futuro dictado como el único posible, sino abierta a la generación simultánea y solidaria de diversos futuros. Mundializar la universalidad desde abajo, es, pues, hacer que la universalidad no sea lo que ‘le sucede’ a alguien, sino ir convirtiéndola en el suceso histórico en que todos nos reconocemos y encontramos como ‘buen suceso’. (Fernet-Betancourt, 2014, p. 9)

O diálogo intercultural que enseja a possibilidade de múltiplos devires igualmente reconhecidos deve ser o fio condutor de uma formação inicial docente apoiada em currículos outros. Nesse diálogo, há espaço para o reconhecimento, tanto em seu viés normativo quanto em seu viés prático, dos saberes de fronteiras, que se organizam conforme os silêncios e apagamentos originados pela ferida colonial.

Projetos comprometidos com a formação humana em suas múltiplas dimensões não se organizam com o privilégio de uma dimensão universal. Não é a presença de estudantes provenientes de grupos subalternizados que deve dar o tom dos trabalhos curriculares como simples resposta protocolar a essa presença, mas é a aposta na necessidade de se admitir que o discurso curricular hegemônico se fez, se faz e se perpetua por meio da lógica de apagamento daquilo que não é oriundo do centro. Currículos erigidos da perspectiva transmoderna impõem o imperativo de que saberes dos povos originários, dos africanos, dos ciganos, das mulheres, por exemplo, tenham igual presença normativa. E, mais do que criar espaços curriculares isolados nos quais esses saberes estejam presentes, é preciso reconhecer a dimensão da interculturalidade. Ou seja, esses saberes outros, construídos com base nas feridas coloniais, devem atravessar os diferentes campos e discursos curriculares, ensejando possibilidades, até mesmo, de desenhos curriculares outros. O diálogo de integração entre as diferentes disciplinas é condição *sine qua non* para que a pluriversalidade possa começar a ocorrer nas práticas de formação inicial docente diante do reconhecimento das múltiplas formas de vidas.

Com isso, aposta-se, já que Fernet-Betancourt (2014) e Walsh (2019) reconhecem que a interculturalidade não é um dado de realidade, num projeto a ser construído e alcançado. Dadas as estruturas históricas de formação em nível superior e, mormente, dados os moldes nos quais ocorrem os variados processos de formação inicial docente, um caminho a ser testado é o do pensamento fronteiriço a que alude Mignolo (2007). Esse pensamento permite construir trabalhos de frestas, ou seja, não se procura a implosão de uma lógica hegemônica partindo-se de sua exterioridade; objetiva-se, ao contrário disso, trabalhar promovendo práticas capazes de criar as fissuras necessárias na universalidade do discurso hegemônico.

Não se almeja outro currículo desenhado sobre uma nova base disciplinar, mas currículos outros que, mesmo mantendo a estrutura disciplinar vigente, ensejem os espaços de fronteira



para que a desobediência epistêmica seja o marco formativo da docência. Aí reside um grande desafio da decolonialidade para a formação docente: a criação de currículos outros que possam ser organizados mediante múltiplas possibilidades, múltiplos desenhos, pois, ao admitir que a formação é, outrossim, um diálogo intersubjetivo que ocorre entre sujeitos geo/histórica/racialmente situados, tem-se um elemento potente para o redimensionamento da política e da prática curriculares. Não se trata de prescindir da formação curricular em sua dimensão prescrita, mas trata-se de reconhecer que a política e a prática curriculares caminham juntas num processo de formação humana para a justiça social.

Ao se defender a proposta de que as estruturas curriculares sejam mantidas e tensionadas por dentro, acredita-se na prerrogativa de que as tradições inventadas pelo currículo não podem ser únicas nem, tampouco, trabalhar na premissa de uma lógica em substituição de uma por outra, como já dito. Nesse sentido, caberia, por exemplo, o pressuposto da pedagogia das encruzilhadas apresentado por Rufino (2019) como proposta de tensionamento. Para o autor:

A Pedagogia das Encruzilhadas não é um projeto que marca oposição absoluta aos modos de ser/saber ocidentais. O que digo é que não firmo um projeto absolutista que busca subverter um modo totalitário por outro, assente em premissas também essencialistas. A pedagogia proposta tem sua marca política em seu nome, encruzilhada. É em seu princípio um modo fiel ao movimento, ao cruzo e à transgressão. Assim, ela não nega a existência de múltiplas formas, mas a reivindicação de uma possibilidade como sendo a única credível. Dessa maneira, a mesma opera como *Yangí*, se reconstruindo a partir dos cacos despedaçados, e também como *Enugbarijó*, engolindo tudo que há para restituir de maneira transformada. (Rufino, 2019, p. 76)

Ao fundamentar-se em Exu como princípio ético, estético, político e epistêmico, Rufino defende que o pressuposto “exusíaco”, que tem na encruzilhada sua principal morada, torne-se ponto epistêmico. Na encruzilhada, muitos caminhos se encontram e, por ser esse um espaço de múltiplas possibilidades e discursos, as inúmeras formas de conhecimento estão nele presentes. O autor propõe, então, o que ele denomina de cruzo, pois esse princípio faz com que a encruzilhada “engula de um jeito e devolva de outro”. No que se refere a isso, Rufino problematiza que não é um movimento dialético, mas um movimento no qual o princípio gerador do novo, que está assente em Exu, antecede os caminhos e se desdobra, também, no novo. Nele, vê-se, por exemplo, a perspectiva analética de Dussel, ou seja, a vida dos grupos subalternizados se corporificando no conhecimento.

Desse modo, reconhece-se, entre outros elementos importantes, que a formação inicial docente, que se quer ancorada na transmodernidade, deve trabalhar na construção de discursos curriculares que não ensejem a cisão cartesiana entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível. Não há um fenômeno educacional a ser descoberto, estudado e analisado por um sujeito a ele alheio ou com postura de distanciamento epistêmico. Um diálogo intercultural, fio condutor dessa organização curricular outra, entende que não há um objeto a ser visto e estudado a distância, pois é um fenômeno eminentemente humano. Por ser um fenômeno eminentemente humano e inseparável da dimensão cultural, ele implica o reconhecimento de que os sujeitos participantes se fazem e se refazem em processos ativos (Fornet-Betancourt, 2014). Estudantes e docentes formadores não são objetos observáveis, mas sujeitos implicados nos processos educativos e, portanto, corpos que carregam marcas indelévels dos processos culturais que estão construindo e dos quais são produtos construídos. Um currículo outro organiza-se assentado no princípio da não separação entre a mente e o corpo do sujeito geo/histórica/racial/politicamente situado no mundo.

Assim, não se intenta apresentar uma proposta de nova estrutura curricular para a formação docente, mas sim de reconhecer o imperativo de se erigirem práticas e políticas curriculares com potência para projetos formativos emancipatórios. Nesse aspecto, torna-se crucial tensionar o caráter fragmentado e estanque dos discursos curriculares. O fenômeno educativo, por ser humano e estar inextricavelmente emaranhado nas teias culturais de uma sociedade, não pode ser visto com tema de uma área de conhecimento. Ele é multifacetado, multidisciplinar e polissêmico, ou seja, várias facetas que podem e devem ser explicadas, ao mesmo tempo, por diferentes áreas de conhecimento e, sobretudo, por meio de diferentes vozes epistêmicas.

Urge reconhecer que a educação, velho problema social, carece da construção de novos olhares para ela. Urge, nessa perspectiva, que a formação docente contribua para fomentar práticas cotidianas que ensejem resistências e insurgências de docentes e discentes (Walsh, 2014), construindo projetos coletivos de subversão e transgressão. Urge também reconhecer que, como projeto ainda não concretizado, não há um modelo a ser seguido, uma única forma de construir currículo ancorada na decolonialidade. Se a decolonialidade requer o reconhecimento de múltiplas possibilidades viáveis de vida humana, múltiplas precisam ser as possibilidades de formação que fomentem a produção e potencialização de existências outras.

## ENCERRANDO O TEXTO PARA INICIAR O DEBATE

Uma discussão acerca das dinâmicas curriculares não se faz isenta das análises das assimetrias inerentes às relações de poder que configuram as estruturas sociais (Apple, 1993; Silva, 2004). São essas relações que dão o tom das definições de disciplinas e conteúdos que compõem os cursos de formação inicial docente. Apesar dessa relação complexa que antecede a sua elaboração e se materializa no percurso formativo desejado, uma perspectiva transmoderna procura trazer à baila o pressuposto de uma formação balizada numa filosofia que se reconhece como “defensora incondicional da vida” (Pansarelli, 2010).

Projetos curriculares para a formação inicial docente organizam-se em, minimamente, quatro dimensões: em primeiro lugar, uma formação técnico-científica, que requer dos sujeitos envolvidos um sólido domínio de conteúdo para o exercício profissional; em segundo lugar, a assunção de que não se aprende o ofício docente somente nos bancos das universidades, mas sobretudo no cotidiano das salas de aula de educação básica; em terceiro, a assunção de que, por se buscarem projetos pluriversais de mundo, múltiplos são os currículos que podem advir desse projeto, pois, entre outros aspectos, eles intentarão dialogar com a realidade concreta na qual estão imersos os corpos dos sujeitos envolvidos; e em quarto lugar e não menos importante, trata-se de uma formação humana para a justiça social. Se se quer reconhecer que essa formação humana deve ter como horizonte a construção de um projeto emancipatório, a formação inicial docente trabalhará, então, na dimensão da analética dusseliana. Isso quer dizer que os corpos dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos ensinantes são posicionados e precisam ser reconhecidos ativamente nos processos educativos de ensino superior.

No que tange a isso, tanto a dimensão normativa do currículo, que define os conteúdos e ementas que configuram o percurso formativo desenhado, quanto a dimensão prática do currículo, as ações cotidianas das salas de aula, não podem mais ser concebidas como aspectos distintos. Os grupos historicamente oprimidos, subalternizados, silenciados, estão se tornando cada vez mais presentes na educação superior, mas não podem continuar a ser reconhecidos em um discurso universal hegemônico que se assenta mais na dimensão de uma integração assimilacionista desses sujeitos. Urge o momento de reconhecer que saberes outros, que também dialoguem e, principalmente, partam das experiências de vida desses grupos, precisam estar presentes nas múltiplas dimensões dos currículos da formação inicial.

Os discursos curriculares da formação inicial docente trabalham, em grande medida, de maneira segmentada e estanque, ensejando, por vezes, uma ainda hierárquica relação entre as disciplinas, a teoria e a prática. Currículos pluriversais, que se queiram transmodernos e interculturais, enveredam pela premissa de um encontro inevitável de alteridades. Partindo dessa ideia, reconhece-se que os corpos estão sempre situados na dimensão do conhecimento e intentam trabalhar na sua libertação, e assume-se que a alteridade do/a docente só se conforma a partir do encontro com a alteridade do/a discente. Não há construção de alteridades que não se façam sem o reconhecimento de vidas pulsantes na dinâmica dos processos educativos.

Propõe-se, para isso, o movimento exusíaco defendido por Rufino ou diálogo que se estabelece da periferia e para a própria periferia (diálogo de fronteira). Nele, os saberes encontram-se em cruzo sem precisar da tensão do centro hegemônico. Estar em cruzo não significa somente que o saber da periferia precisa entrar em diálogo com o centro hegemônico e, com isso, configurar-se como algo híbrido, quase como se fosse simples soma de legados. Ao contrário, colocar em cruzo, dialogar periferia com periferia, é ensejar que a formação inicial docente para um projeto emancipatório tenha nos múltiplos saberes reais e efetivos habitantes dos currículos.

Os grupos subalternizados pelo processo de colonização estão presentes nas práticas curriculares, mas ainda distantes das políticas curriculares. Projetos de currículo para a formação inicial docente inexoravelmente comprometidos com a vida são aqueles que não realizam descarte dos saberes hegemônicos, mas apresentam igual espaço para que se discutam as dimensões de gêneros, étnico-raciais, geográficas dos saberes. Desenhos curriculares para projetos emancipatórios dissolvem a relação sujeito-cognoscente e objeto-cognoscível, ao admitir que as práticas e as políticas curriculares são importantes dispositivos para que o conhecimento seja geo/histórica/política/social/racialmente localizado. É perante esse desenho outro, porque erigido a partir de uma multiplicidade de lugares diferentes e sob outras égides, que a formação inicial docente pode ensejar práticas e políticas curriculares que não tratem mais as escolas de educação básica como espaços sociais a serem observados, mas sim espaços construídos, feitos e refeitos ativamente por todos os sujeitos nele envolvidos.

Não se trata de algo que implique, por exemplo, a substituição de uma premissa epistemológica por outra, mas trata-se de diálogos periferia-periferia, diálogos interculturais, que reconhecem as assimetrias existentes nas relações de poder e procuram trabalhar na superação delas. Em outras palavras, projetos curriculares pluriversais para projetos de formação inicial docente outros, assim como o diálogo intercultural, não são dados de realidade, mas algo a ser construído. Ademais, requerer exemplos de projetos, requerer demonstrações de como tornar factíveis as discussões apontadas, significa cobrar obediência epistêmica e, portanto, submeter a decolonialidade a tudo aquilo que ela procura veementemente combater. Pedir que práticas de insurgência e resistência sejam delineadas é o exercício de conformá-las e enquadrá-las numa perspectiva universalista de formação docente, “matando” a prerrogativa da transgressão aos modelos hegemônicos.

Projetos que, menos preocupados em potencializar o futuro idealizado e único, estejam atentos em modificar as percepções e possibilidades das experiências concretas e, ao fazer isso, admitir que vários futuros outros podem ser almejados porque construídos mediante vários olhares sobre o presente.

## REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>

APPLE, Michael W.. **Educação e poder**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/colonialidade sem “imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017. <https://doi.org/10.1590/001152582017127>

DUSSEL, Enrique. **1492 — O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100004>

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Supuestos Filosóficos del Diálogo Intercultural. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 3, n. 5, p. 1-17, 2014. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/17718>. Acesso em: 18 jan. 2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

LANDER, Edgardo. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrico. In: LANDER, Edgardo (ed.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: 2000. p. 4-24.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2018.

PANSARELLI, D. **Filosofia e práxis na América Latina**: contribuições à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina. In: SEVERINO, Antonio Joaquim.; MARCONDES, Ofélia Marcondes (orgs.). **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago Editorial, 2019. p. 15-31.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pensando a educação em chave decolonial: por uma virada epistêmica da filosofia da educação na América Latina. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN, 5., 2021, Virtual. **Anais [...]**. Virtual: ALFE, 2021. p. 1-21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: EL SIGNIFICADO DE LA NEGRITUD/EL SIGNIFICADO DE SER NEGRO, 1., 2014, San José - Costa Rica. **Anais [...]**. Salvador: Universidad Costa Rica, 2014. p. 1-29.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

**Como citar este artigo:** MARIANO, André Luiz Sena. Currículos outros para a formação docente: discutindo princípios decoloniais e interculturais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290114, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290114>

**Conflitos de interesse:** O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

## SOBRE O AUTOR

ANDRÉ LUIZ SENA MARIANO é doutor em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor associado do Instituto de Ciências Humanas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

Recebido em 4 de maio de 2023

Aprovado em 22 de agosto de 2023

