Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

# DESCOLONIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Andréa Giordanna Araujo da Silva*

**Resumo**
O artigo aborda o processo de desenvolvimento de práticas e de conteúdos descolonizadores no âmbito da educação superior. Constitui-se da análise do movimento político-pedagógico crítico de reconstrução do currículo universitário de forma endógena, a partir da invenção de outras práticas e da circulação de outros saberes na ministração das disciplinas obrigatórias do curso de formação inicial de professores(as). Trata das especificidades do curso de licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado por uma universidade federal da região Nordeste do Brasil. O estudo documental e qualitativo observou que o contato de diferentes grupos étnicos, culturais e sociais, com interesses políticos e culturais semelhantes, fez insurgir, nas(os) futuras(os) professoras(es), o interesse pelo desenvolvimento de saberes e práticas que confrontam o modelo colonizador de formação acadêmica na educação superior.
**Palavras-chave:** formação de professores(as); educação superior; currículo; descolonização; disciplinas acadêmicas.

# DECOLONIZATION OF ACADEMIC DISCIPLINES IN TEACHER TRAINING

**Abstract**
The article addresses the process of developing decolonizing practices and content within higher education. It consists of the analysis of the critical political-pedagogical movement of reconstructing the university curriculum in an endogenous way, based on the invention of other practices and the circulation of other knowledge in the teaching of mandatory subjects in the initial teacher training course. It deals with the specificities of the degree course in Countryside Pedagogy, offered by a federal university in the Northeast region of Brazil. The documentary and qualitative study observed that the contact of different ethnic, cultural and social groups, with similar political interests, gave future teachers an interest in the development of knowledge and practices that confront the colonizing model of academic training at university.
**Keywords:** teacher training; college education; curriculum; decolonization; academic disciplines.

# DESCOLONIZACIÓN DE DISCIPLINAS ACADÉMICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

**Resumen**
El artículo aborda el proceso de desarrollo de prácticas y contenidos descolonizadores dentro de la educación superior. Consiste en el análisis del movimiento político-pedagógico crítico de reconstrucción del currículo universitario de manera endógena, a partir de la invención de otras prácticas y la circulación de otros conocimientos en la enseñanza de materias obligatorias en el curso de formación inicial docente. Se trata de las especificidades de la carrera de Licenciatura en Pedagogía del Campo, ofrecida por una universidad federal de la región Nordeste de Brasil. El estudio documental y cualitativo observó que el contacto de diferentes grupos étnicos, culturales y sociales, con intereses políticos similares, generó en los

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

futuros docentes un interés por el desarrollo de conocimientos y prácticas que confronten el modelo colonizador de formación académica en la educación superior.
**Palabras clave**: formación de profesores; educación universitaria; plan de estudios; descolonización; disciplinas académicas.

## INTRODUÇÃO

> É confuso dialogar que devemos tornar a sociedade mais humanizada quando estamos falando da sociedade composta por humanos, porém, vê-se de forma recorrente como a falta de pensamento crítico nas pessoas faz com que reproduzam um pensamento hostil, que se comportem para excluir e invisibilizar um determinado grupo (Rios[1], RA 6, 2024, p. 6).

O artigo aborda a análise do processo de desenvolvimento de práticas e de conteúdos descolonizadores no âmbito da educação superior. Constitui-se pela análise do processo de reconstrução do currículo universitário de forma endógena, a partir da invenção de outras práticas e da circulação de outros saberes na ministração das disciplinas obrigatórias do curso de formação inicial de professores(as). Trataremos das especificidades do curso de licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado por uma universidade federal da região Nordeste do Brasil, e da recomposição pedagógica de três componentes disciplinares, obrigatórios, como prática de resistência política e intelectual, em âmbito universitário.

O estudo documental apresenta *os marginais* como produtores de cultura e agentes políticos que reivindicam e elaboram práticas educativas e culturais que confrontam a cultura escolar, ainda com orientação monocultural, silenciadora, mistificadora e excludente.

Embora tenhamos avançado no campo legislativo, com a implantação de um conjunto de leis[2] que confrontam as estruturas culturais excludentes do Brasil, os movimentos de reação dos grupos conservadores tentaram e tentam dificultar a implantação dos dispositivos oficiais a partir da criação: do movimento Escola Sem Partido, da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da promulgação da Lei Federal nº 13.415/*2017,* da implantação da Reforma do Ensino Médio, da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da discussão da educação domiciliar – que foram/são manifestações políticas reacionárias e tentativas de impedimento do reconhecimento da diferença no currículo escolar e na formação inicial e continuada de professores(as), e que reforçam o ideário de aquisição de um patrimônio cultural e intelectual nacional e uniforme como condição à atuação cidadã.

Consideramos como marginais, neste estudo, os grupos sociais, étnicos e culturais que são alienados dos direitos civis e políticos, vitimados pelas estruturas político-econômicas e culturais opressoras; produtoras e reprodutoras dos processos de discriminação e exclusão da pessoa humana. São os denominados por Freire (1993, 2005) de "demitidos da vida" e "*esfarrapados do mundo*", que Arroyo (2013) preferiu denominar de "*Outros*"; aqueles que resistem e inventam

[1] Os nomes e gênero dos autores e das autoras das narrativas apresentadas nos estudos foram substituídos por termos fictícios com o objetivo de preservar as suas identidades. Os documentos dos quais foram extraídos os trechos escritos analisados na pesquisa, foram coletados ao término das disciplinas acadêmicas, por isso não foi necessária a submissão do estudo ao Comitê de Ética da instituição onde os textos foram produzidos.

[2] A saber: Leis nº 10.639/2023 e nº 11.645/2008.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

diferentes formas de garantir a permanência da vida, ainda que imersos em um sistema estruturalmente opressor, como é o capitalismo.

Buscamos nos escritos de Cellard (2008) a descrição sobre o que são fontes e documentos de pesquisa para selecionar a forma de produção dos textos escritos e autorais dos(as) graduandos(as). Assim, a partir da leitura interpretativa da produção de todos (as) os (as) cursistas das disciplinas lócus do estudo, foi possível delimitar os escritos utilizados como fontes documentais da pesquisa e as questões norteadoras das reflexões desenvolvidas durante a vivência das disciplinas:

> [...] pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (Cellard, 2008, p. 297).

> A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise (Cellard, 2008, p. 305).

Por conseguinte, o estudo documental e qualitativo teve como procedimentos de pesquisa a análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do Campo da instituição pesquisada e a interpretação das narrativas das[3](os) graduandas(os) expressas nas seguintes fontes documentais: Memorial Individual (MI) e Relatório Dialógico Reflexivo (RDR), documentos originais, elaborados durante o desenvolvimento das atividades do componente curricular Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (semestre 2022.1), e Relatórios de Aprendizagem (RA) e textos escritos e orais[4] dos seminários temáticos, elaborados por todos os cursistas das disciplinas Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental (nos semestres 2022.1, 2022.2, 2023.1 e 2023.2) e Educação e Direito (semestre 2023.2).

Do conjunto de 162 documentos coletados para o estudo, foram extraídos enunciados de 13 textos da documentação física, produzida entre seis diferentes turmas do curso de Pedagogia do Campo (2022-2024[5]). A escolha dos textos analisados foi delimitada pelo enunciado do (a) narrador(a) sobre temáticas relacionadas às questões do estudo. A interpretação das fontes possibilitou conhecer os sentidos e significados imediatos produzidos pelas(os) graduandas(os) a respeito: a) das especificidades histórico-culturais, educativas e linguísticas dos povos indígenas, quilombolas, ciganos e das populações campesinas no Brasil; b) do modelo de humanidade e civilidade preconcebido na modernidade, que ainda serve de referência na definição dos direitos

[3] Utilizamos o feminino como referência primeira de escrita em respeito ao público do curso da Pedagogia do Campo, que é composto *majoritariamente* por *mulheres*.

[4] Foram produzidos vídeos, como temáticas específicas relacionadas os grupos sociais estudados, para partilhamento com a turma, durante o curso da disciplina de Fundamental da Educação e do Ensino Fundamental.

[5] Parte do semestre institucional 2023.2 foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2024 na instituição pesquisada.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

sociais e civis e para a configuração das políticas educacionais, especialmente quando o recorte cultural está delimitado pela condição de raça, gênero e sexualidade.

## DESCOLONIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS ACADÊMICAS

O estudo realiza a análise da descolonização das disciplinas de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental, Educação e Direito. O trabalho constitui-se de uma provocação e oportunidade política, no âmbito da formação inicial de professores(as), no curso de Pedagogia do Campo, de Descolonização das Disciplinas Acadêmicas.

A criação de novas disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação e na educação básica, ou a reformulação de componentes curriculares estruturais dos cursos de formação inicial de professores, ocorre usualmente em processos permeados de conflitos, resistências e negociações, visto que as áreas disciplinares são espaços de exercício de poder, saber, reforçar, projetar ou resistir a visões de mundo.

Por isso, no processo de análise das disciplinas em movimentos de descolonização, assumimos dois verbos como fundantes das reflexões sobre as possibilidades de criação de uma *escola justa* no Brasil: descolonizar e desaprender. Para Luiz Rufino (2021, p. 50): "[...] a descolonização não é meramente um conceito, mas uma prática que integra a emergência pela cura e pela liberdade, que batalha pela dignidade do existir, com todas as linguagens possíveis". E o desaprender é apresentado como o objetivo-fim da educação descolonizadora, como "[...] um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos" (Rufino, 2021, p. 19).

No cenário em que o ideário do Direito à Educação, como propositura de promoção de justiça social, inscrito na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como o fim das políticas educacionais, foi substituído pelo slogan do "direito à aprendizagem"[6], expressão que não se constitui como conceito ou reflexão de qualquer proposta teórico-metodológica e epistêmica da estrutura da literatura educacional, clássica ou atual, e se dirige à apropriação de conteúdos conceituais e informações cada vez mais específicos; pensar a desaprendizagem é um ato de resistência epistêmica.

Rufino (2019) caracteriza a diversidade como potência capaz de criar uma política anticolonial de existência. Para ele, é preciso credibilizar o "complexo de saberes e pertencimentos múltiplos" (Rufino, 2019, p. 123) que são negados pela racionalidade e lógica da civilidade colonizadora. "A empresa colonial mata de inúmeras formas, seja com balas, com a precarização da vida, com o desarranjo das memórias, com o desmantelo cognitivo, com a coisificação do ser ou com a produção e a manutenção do trauma" (Rufino, 2019, p. 130).

Utilizamos, ainda, o texto "O que é uma escola justa?", de François Dubet (2004), para pensar como a lógica da meritocracia, revestida do discurso de justiça cognitiva ou social, possibilita a colonização dos currículos, por meio da universalização de alguns saberes e práticas descritos nos currículos oficiais como legítimos e cultos, e provoca a desqualificação dos sujeitos (movimentos sociais e instituições escolares) que reagem à padronização das formas colonizadas de aprendizagem e de ensino.

[6] BNCC (2018).

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

O campo constitui-se por um território plural, com povos que reagem à padronização curricular. São populações com trajetórias históricas diversas: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, coletores, campesinos, trabalhadores rurais sem-terra, pescadores, mas que têm em comum a luta pelo direito à terra e ao trabalho digno.

No Brasil dos anos 1990, com o movimento de redemocratização política e social, foi realizado o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (1997), com o objetivo de realizar reflexões propositivas visando a criação de ações políticas que garantissem o direito à educação dos povos do campo. Devido à participação de integrantes das universidades federais e militantes do Movimento Sem Terra (MST), foi possível formular o ideário de um curso de licenciatura em Educação do Campo (Molina, 2006).

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, uma articulação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do MST, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e da Universidade de Brasília (UnB) com os movimentos do campo e o governo, cujo resultado político foi o desenvolvimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Pronera significou o reconhecimento específico do mundo cultural e laboral campesino e a possibilidade de criação de cursos técnicos, profissionalizantes e universitários voltados às demandas das comunidades do campo.

Sendo assim, o curso de licenciatura em Pedagogia do Campo surge em articulação com os movimentos sociais, primeiro de forma temporária e sazonal, e depois passou a ser ofertado continuamente em algumas universidades públicas, devido às demandas frequentes de formação. Por conseguinte, algumas universidades criaram departamentos específicos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e práticas de extensão sobre a temática – é o que ocorreu na universidade da região Nordeste estudada.

O curso de Pedagogia – Educação do Campo, lócus deste estudo, foi iniciado em 2009 e oferta, atualmente, 100 vagas anuais, tendo uma proposta político-pedagógica sustentada na "Pedagogia da Terra". Em 2019, 69% de seus egressos eram mulheres e 57% eram pessoas negras (pretas, 26%, e pardas, 32%) e 6% indígenas (Santos, Jezine, 2019). A condição de gênero e a origem étnica e cultural dos cursistas são os argumentos que nos motivaram à realização deste estudo e a observar a necessidade da abordagem de conteúdos, bem como realizar práticas formativas que considerem a identidade dos Outros na universidade pública como condição ao exercício da docência e à existência com dignidade no Brasil.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: VELHOS PROBLEMAS, OUTRAS PRÁTICAS

No Brasil, os processos de elaboração e de implantação das diretrizes e orientações oficiais dos cursos de formação inicial e continuada de professores, de perspectivas ideológicas mais progressistas ou reacionárias, têm se constituído como os principais espaços de batalha dos movimentos sociais, sindicais e dos grupos de intelectuais e acadêmicos que lutam pela inclusão social na educação superior.

De modo geral, as tentativas de descolonização das disciplinas têm ocorrido a partir da inclusão de textos de autores(as) brasileiros(as) que discorrem sobre questões sociais, culturais e étnicas abordando questões de classe, raça e gênero e sexualidade, considerando as problemáticas sócio-históricas resultantes do processo de colonização, do pós-abolição e da criação de instituições

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

e legislações republicanas a partir dos parâmetros científicos e dos valores racistas da civilidade moderna (Schwarcz, 1993, 2012; West, 2002).

Os componentes curriculares têm sua história delimitada pelas lutas e negociações em âmbito nacional e local. Assim, a disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos constitui-se como componente obrigatório do curso de Pedagogia do Campo e aborda as diferentes formas de exclusão social em quadros históricos distintos (da Colônia à República) e as lutas e conhecimentos produzidos, no movimento de democratização, para garantir o direito à educação em qualquer idade.

Por conseguinte, como prática de reflexão crítica, descolonizadora e diagnóstica, optamos pela produção de um Memorial Individual[7] como recurso de produção escrita e de autorreflexão da relação entre condições sociais e vivência escolar. O texto elaborado também foi utilizado como uma das atividades de avaliação formal da disciplina e serviu para identificarmos as seguintes categorias de abordagem pedagógica e de análise da pesquisa: práticas pedagógicas punitivas; isolamento social; acolhimento social; e práticas culturais. Vejamos a exposição a seguir:

> Vim e estudei em escola de rede pública de cidade pequena, Lucena-PB, e desde criança e durante algum tempo tive muita dificuldade em desenvolver uma escrita e uma leitura que considerava boa, comparada aos meus coleguinhas da escola ou até mesmo dos meus primos. Acredito que pelo fato de passar por um processo de aprendizagem onde a professora ou até mesmo a metodologia não era alcançada como deveria, tenho lembranças de algumas situações, *que fiquei sem o porquinho, ou sem a hora do lanche por não conseguir concluir uma leitura participativa ou responsiva* (Terra, MI-1, 2022, grifo nosso).

Quando nos referimos a processos colonizadores, tratamos de metodologias de instrução (intelectiva, corpórea e moral) que observam a punição como recurso pedagógico de controle das mentes e dos corpos infantil e juvenil. No mundo ocidental, Erasmo de Rotterdam, Coménio, Rousseau, Rebelais e Montaigne foram alguns dos intelectuais que se colocaram contrários à execução de práticas punitivas no processo de formação das crianças, no processo de surgimento da escola moderna (Bispo, 2018). Para Erasmo (2008, p. 96-97), sobre a aplicação de castigos às crianças,

> [...] nada mais contraproducente que habituá-la aos flagelos. Essa enormidade transmuda a índole mais dócil em rebeldia e reduz os desanimados ao desespero. A assiduidade de castigos debilita o corpo enquanto a mente fica insensível à força da palavra. Também aquela freqüência [sic] de repreensões acres deve ser eliminada.

[7] Descrição da atividade proposta: "Na produção do relato, você pode apontar recordações de experiências, situações (acontecimentos), aprendizados, sonhos, necessidades, interesses e superações vividas na sua trajetória (vida) pessoal, escolar e de trabalho (profissional). Você é livre para pensar, recordar, escrever e apresentar imagens, fotografias, letras de músicas. Poderá utilizar todos os recursos que ajudem a falar de suas vivências até ingressar na ... Não existe um limite de páginas para contar a sua história nem uma forma certa; crie a que melhor represente você. Porém, tente sempre associar suas aprendizagens com as vivências na formação universitária".

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

O intelectual cristão questionava a validade pedagógica da punição como técnica de formação intelectual e moral. Já Pestalozzi[8], no início do século XIX, tratou o afeto como instrumento fundamental no processo pedagógico. Todavia, quando falamos de violência pedagógica e curricular, no Brasil do tempo presente, nos referimos às questões de classe, gênero, raça, sexualidade e corpo que dão sustentação aos estereótipos e hierarquias culturais e aos processos de discriminação que, de modos diversos, eram reforçados nos textos sobre educação dos intelectuais citados anteriormente e que ainda são as referências de estudo, por vezes, não críticos da História da Educação no Brasil.

Beatriz do Nascimento[9] fez fortes críticas às estruturas acadêmicas eurocêntricas dos anos 1970, e Abdias do Nascimento (2019), no mesmo período, reivindicava o estudo das histórias e das culturas dos africanos nos currículos escolares como forma de promoção da cultura negra no Brasil. Também Aracy Lopes Silva, ao organizar a obra *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1 e 2 graus* (1987)[10], pretendeu expor o lugar atribuído aos indígenas nas práticas curriculares e descrever os tipos de representações sobre eles reproduzidas nos livros didáticos em circulação nas escolas.

Desde 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os movimentos sociais têm buscado garantir a criação de políticas públicas e práticas educativas que respeitem a integridade física e psicológica das crianças e dos jovens brasileiros em todos os espaços de sociabilidade, especialmente na escola, cuja finalidade primordial é possibilitar o bem-estar e a inclusão social de crianças e jovens na sociedade. Todavia, a pedagogia do controle e da conformidade, de matriz colonial, ainda produz efeitos nas escolas atuais. Por vezes, o isolamento social é o meio de silenciamento do sujeito no interior da escola, que assume a responsabilidade pela formação individual experienciada, justificada pela falta ou presença de uma habilidade pessoal ou por um aspecto da personalidade.

> Estudei na mesma escola até a quarta série e depois fui para uma escola no centro da cidade e fiquei nela até o ensino médio. *No início eu era bem tímida, sempre fiz os trabalhos sozinha, até que finalmente fiz amizade na oitava série e comecei a participar mais das aulas e ganhei alguns certificados por ter umas das melhores notas.* Formei um grupo de dança que participava de gincanas escolares e dos jogos internos. Nunca participei dos jogos internos, pois nunca fui muito boa em esportes (Touro, 2022, p. 1, grifo nosso).

A primeira instituição responsável pela sociabilidade dos jovens é a família. A escola é o lugar da sociabilidade secundária (Cury, 2006), cuja finalidade é garantir que as pessoas se reconheçam como diferentes (quanto ao gênero, à raça, à sexualidade, à formação cultural e ao corpo), porém como iguais na sua condição de ser humano (espécie) e de ser social (condição histórica), agente, partícipe ativo de um projeto comum de sociedade que, no caso do Brasil, se trata de uma República Democrática.

[8] Consultar: Soëtard, Michel. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

[9] Consultar: RATTS, Alex (Org.). *Beatriz Nascimento:* uma história feita por mãos negras. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

[10] A obra foi parte de um conjunto de materiais pedagógicos e informativos produzidos pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, na década de 1980.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

A escola, como espaço que garante a sociabilidade secundária, é capaz de contribuir com a formação cultural ampla do sujeito e, por meio das experiências nelas vividas, os(as) estudantes podem melhor entender e até sobreviver[11] às precárias formas de vida sociocultural a que estão submetidas as camadas populares:

> Minha educação inicial foi um pouco conturbada já que onde eu estudava as aulas por muitas vezes eram interrompidas devido a tiroteios, mesmo assim eu tive um bom acompanhamento escolar tanto em casa quanto na escola, o que mais lembro dessa fase inicial são das cantigas e das brincadeiras que eram usadas para se alfabetizar, também lembro dos eventos que pra mim eram os melhores momentos da minha fase escolar como o São João (Carvoiro, MI3, 2022, p. 1).

> **2002**-[12] Aos 4 anos de idade, iniciei meus estudos, na escola Municipal vila Maranhão, na cidade de Serra do Mel-RN, no pré, onde a minha professora era minha mãe, Célia*, era uma escola do campo, multisseriada.* O município de serra do mel, é dividido em vilas, cada uma com o nome de um estado brasileiro. A vila em que eu morava chamava-se: Vila Maranhão.

> **2003-** A escola a qual estudava, estava em situação precária, as paredes estavam caindo, o banheiro não funcionava, então tivemos que sair da escola para a mesma[13] passar por uma reforma, porém não tínhamos onde ficar, a merendeira Filogenia. cedeu um armazém que ficava em sua casa para podermos ter aula, era muito pequeno, e não tinha banheiro (Sulami, MI 4, 2022, p.1, grifo meu).

> Junto com a nucleação para um município próximo à Santa Rita, veio a dificuldade de ter acesso escolar. Tendo a falta de transporte e as estradas sem condições de acesso pelas fortes chuvas no período de inverno, como os principais motivos para que não se conseguisse chegar até a escola. Por não querer perder as aulas, alguns alunos optavam por ir de bicicletas, era o modo mais viável para que se pudesse chegar a[14] escola. Outros desistiam ou decidiam ir para as casas de parentes mais próximos, ou morar na cidade. No meu caso, cheguei a desistir por não conseguir chegar até a escola pela falta de transporte (Suassuna, MI 9, 2022, p. 5).

Na escrita dos relatos, observamos que questões sociais vividas – como violência e risco à vida nos locais de moradia, dificuldade de acesso ao transporte público, precárias condições estruturais das unidades de ensino – constituem-se como temas geradores (Freire, 2005) que podem ser transformados em conteúdo dos currículos oficiais, pois a realidade vivida pelos(as) futuros(as) professores(as) em muito se iguala à circunstância socioeconômica, político-cultural e étnica dos

[11] Programas de acesso à alimentação, ao transporte escolar e à assistência social e psicológica são práticas políticas complementares e indispensáveis para garantir a presença e a permanência do alunado na escola nas áreas mais pobres do Brasil.

[12] Citação com grifo conforme o original.

[13] A escrita das citações estão conforme os textos originais.

[14] Escrita conforme o original.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

grupos populares das escolas do campo e da cidade. Quando trata da meritocracia como princípio estrutural da escola moderna, Dubet (2004) lembra que as desigualdades escolares só podem ser mitigadas com a criação de um conjunto de políticas e práticas compensatórias que reduzam os efeitos das desigualdades sociais entre os sujeitos.

Não estamos falando de um passado remoto, nos referimos à formação de professores(as) que, recentemente, na condição de estudantes, estiveram inclusos(as) no sistema escolar e produzem memórias que associam a prática docente a condições não dignas de trabalho e a uma exclusão sociocultural estrutural.

Um grande conjunto de problemas sociais que impactam na formação das crianças e jovens foi identificado nas narrativas dos(as) licenciandos(as): trabalho infantil, dificuldades de relacionamento com familiares ocasionadas por questões de gênero e sexualidade, desemprego e carência de atividades laborais remuneradas no campo e na cidade. Desse modo, é possível compreender a origem do sentido social atribuído à escola no discurso político dos(as) futuros(as) professores(as),

> [...] a escola não é responsável apenas pela transmissão de conhecimentos, é também uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo, pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade, sendo o local onde se é possível expressar emoções, construir valores e competências, coisas que não seriam possíveis aos alunos com educação domiciliar, cuja lacunas deixadas pela falta de uma escola serão de inteira responsabilidade dos pais ou responsáveis (Pedreira, RDR 1, 2022, p. 4).

> Assim, para ser garantido uma infância de qualidade e que eduque, de forma integral e completa, toda e qualquer criança que esteja na escola, é necessário entender essa pluralidade e diversidade que existe no Brasil, se atentar para ela e toda suas necessidades e especificidades, garantindo que todas tenham acessos e informações básicas para a formação de conteúdos e, além disso, uma formação crítica e cidadã. É importante que as crianças e a infância sejam valorizadas enquanto momento de pleno desenvolvimento do corpo e da mente, apresentar críticas e exercitar uma consciência coletiva, executar atividades que quebrem os padrões de opressão e violência que são reproduzidos cotidianamente (Graveto, RDR2, 2022, p. 2).

Para além da formação cognitiva e moral, descobertas e encontros, primeiros romances, amizades, professores e professoras importantes na trajetória escolar, acontecimentos felizes foram ressaltados nas narrativas dos(as) futuros(as) professores(as). Isso demonstra a importância social da escola na formação integral da pessoa humana nos tempos atuais. Assim, a escola se apresenta como um lugar onde se é alguém, não apenas como um lugar de passagem.

> 2008 - Conclui o ensino fundamental. Participei do melhor acampamento que já fui na vida (Amei, MI 11, 2022, p. 2)[15].

[15] Na produção dos relatos citados neste trecho do estudo, muitas situações de violência foram descritas. Optamos por apresentar os momentos de alegria em respeito à história de vida e à privacidade dos(as) estudantes.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

> Nessa época eu já estudava numa escola que não era nem oficial, era uma escolinha local, mas foi lá que aprendi o ABC e participei de várias quadrilhas e atividades escolares, também conheci Samara minha amiga que até hoje somos amigas, estudei com ela dessa escolinha até no presente momento na universidade o que vale dizer que temos muitas histórias juntas (Sipó, 2022, MI 15, 2022, p. 1).

> [...] meu desenvolvimento no ensino básico foi sempre muito bom, principalmente pela relação de afeto que sempre tive com meus professores (Cajoeiro, 2022, MI 17, 2022, p. 2).

O que observamos é que a trajetória escolar está diretamente conectada à vida cotidiana; sobre os impactos dos medos, sonhos, alegrias, momentos de maior fragilidade social e econômica vivenciados pelos(as) estudantes. Descolonizar os saberes e as práticas acadêmicas significa, em primeira instância, descolonizar a formação e a atuação do professor universitário. É preciso construir outra concepção de educação superior, desenvolver conhecimentos e práticas que a priori reconheçam a existência sociocultural do corpo discente (Arroyo, 2013; Santomé, 2013). Assim como os estudantes da escola básica, o(a) graduando(a) tem uma história de vida. Conhecer o seu passado, a circunstância vivida no presente e as suas expectativas com a formação acadêmica e com o futuro colaboram com a constituição de currículos que apresentem outros caminhos para formação, atuação e luta docente; é fazer brotar a esperança.

## UM CURRÍCULO JUSTO: IDEÁRIO POSSÍVEL

No texto "A alfabetização como elemento de formação para cidadania", Paulo Freire (1993) trata da necessidade de "claridade política e da competência científica" na atuação do(a) professor(a) como instrumento social dos oprimidos no confronto à ignorância que colabora com a opressão e a violência social,

> Daí a necessidade de uma séria e rigorosa 'leitura de mundo', que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de texto. Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contar alguém. Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada (Freire, 2002, p. 50).

A questão da alfabetização, usualmente, é o conteúdo central das discussões que fundamentam as políticas e os programas oficiais de formação e atuação docente e os projetos político-pedagógicos que materializam a implantação dos currículos oficiais.

O desempenho acadêmico das crianças e dos jovens configura-se como parâmetro de avaliação das escolas, do trabalho docente e do índice de desenvolvimento humano do país. Todavia, quando tratamos da educação escolar, como espaço para ampliação da capacidade de "leitura de mundo", visando a participação social, a transformação das desigualdades políticas e econômicas e o reconhecimento da diferença, estamos diante de uma proposta mais ampla de

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

formação cultural. Buscamos, portanto, a humanização das pessoas desde a infância, considerando como função da escola: colaborar com o exercício do direito digno à existência, pelos princípios da igualdade e da justiça social (Santomé, 2013).

No estudo da educação formal é necessário considerar e conhecer as transferências culturais operadas pelos sujeitos para as escolas. São elas que dão sentido social à cultura escolar e às estratégias de resistência criadas pelas comunidades culturais e étnicas para conter os processos de aculturação, que reforçam as práticas de discriminação, de consumo predatório e de trabalho precarizado próprias da hegemonia discursiva de viés conservador.

Na organização das discussões coletivas, a abordagem dos sujeitos marginalizados pela cultura universitária e pela produção acadêmica possibilita incluir novas reflexões sobre a escola e sobre a realidade local, nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O estudo dos diferentes grupos étnicos, culturais e sociais, geograficamente aproximados dos futuros professores, fez emergir o interesse pelo desenvolvimento de saberes e práticas que são confrontativas ao modelo colonizador de formação.

> A disciplina me transformou como pessoa. Espero poder honrar aos conhecimentos apresentados em cada aula, contribuindo em outros espaços sobre a importância da preservação das culturas, respeito e escuta ativa sobre a realidade do outro (Maracá, RA 2, 2024, p. 6).
> *É válido ressaltar que a metodologia utilizada na disciplina foi bem diferente, o que tornou toda a trajetória mais suave e tranquila.* Contudo, é evidente a importância que cada conteúdo trouxe para minha vida profissional e pessoal. A disciplina proporcionou a ampliação dos meus horizontes contribuindo de maneira significativa para a minha bagagem de conhecimentos. Deixo aqui registrado meus sinceros agradecimentos à professora (Flores, RA 4, p. 7, grifo meu).

No processo de desenvolvimento do estudo, nenhum recurso material foi disponibilizado para os(as) estudantes. O trabalho foi realizado com as ferramentas de estudo, pesquisa e técnicas de ensino já conhecidas pelas(os) licenciandas(os). O novo foi a abordagem de conteúdo com referências intelectuais diferentes das usualmente utilizadas no currículo prescrito, ou seja, leitura de autores e autoras conhecidos(as) em um dado campo ou área de pesquisa. Optamos pela organização de práticas pedagógicas dialógicas e autorreflexivas e leituras e estudos de textos críticos, quando possível, escritos por autoras e autores negras(os), indígenas, quilombolas, ciganas(os) e campesinas(os). Ainda, a documentação oficial (legislação e textos orientadores) sobre os sujeitos descritos foi realizada nas três unidades disciplinares com intenções diversas, tendo como questões políticas e sociais norteadoras as seguintes indagações:

- Disciplina Fundamentos da Educação e do Ensino Fundamental: O que é uma escola justa para as comunidades negras e quilombolas, povos indígenas, pessoas com necessidades especiais, povos e grupos itinerantes e para as pessoas que integram a diversidade de gênero e de sexualidade no Brasil?
- Disciplina Educação e Direito: Quais lutas e conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais e instituições democráticas têm modificado a legislação e induzido a criação e a execução de políticas públicas educacionais mais inclusivas e democráticas?

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

- Disciplina Educação de Jovens e Adultos: Considerando a diversidade do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como pode ser desenvolvido um currículo justo?

Estudar sobre o "Outro", que sou eu ou que me é igual, nas lutas e resistências de classe, raça, gênero e sexualidade, não se caracterizou, no estudo desenvolvido, como conhecimento complexo ou inacessível. Devido à diversidade de origem das(os) graduandas(os) do curso de Pedagogia do Campo, foi possível observar a partilha de discussões sobre as possibilidades de criação de práticas pedagógicas promotoras de processos de ensino-aprendizagens de escolar mais orgânicos e justos; isso porque muitos estudantes são nativos de comunidades indígenas, quilombolas e campesinas ou foram alunos(as) da EJA.

Como Arroyo (2019), acreditamos que o pensamento pedagógico deve denunciar o que é antiético, o que ameaça a vida humana e reconhecer os saberes produzidos sobre dialéticas não colonizadas. Esse é o único trabalho viável à formação de professores(as) do campo, que observam a luta pela vida, com dignidade, como fundamento da educação justa e descolonizada.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas, exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BISPO, Marlucy Mary Gama B. Educação da criança na pedagogia moderna a "antipedagogia dos castigos físicos" (séc. XVI-XVIII). *Educação*, n. 6, v. 3, p. 183-192, 2018. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p183-192

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 667-688, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: nov. 2024.

ERASMO, Roterdã. *De pueris (dos meninos)*. A civilidade pueril. São Paulo: Escala, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa*. Questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo (documento 7). In: NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda*: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Módula, 2021.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social*: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

SANTOS, Jailson Batista dos; JEZINE, Edineide, Impactos da formação superior em Educação do Campo no perfil socioeconômico e profissional de egressos. Educação, v. 45, p. 1-28, 2020. Disponível em https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553089/html/. Acesso em 7 jun. 2024.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira.* São Paulo: Claro Enigma, 2012.
SILVA, Aracy Lopes. *A questão indígena na sala de aula*: subsídios para professores de 1 e 2 graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.
WEST, Cornel. *Genealogia do racismo*, 2002. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://luizcandido.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/genealogia-do-racismo-moderno-cornel-west.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

## DOCUMENTOS DE PESQUISA

### MEMORIAL INDIVIDUAL

SULAMI, D. J. P. Memorial individual 4(MI4). João Pessoa: UFPB, 2022.
TERRA, Y. T. Memorial individual 1(MI1). João Pessoa: UFPB, 2022.
CAJOEIRO, C. Memorial individual 17 (MI17). João Pessoa: UFPB, 2022.
AMEI, F. Memorial individual 11 (MI11). João Pessoa: UFPB, 2022.
SIPÓ, P. K. Memorial individual 15 (MI 15). João Pessoa: UFPB, 2022.
TOURO, N. T. A. Memorial individual 2 (MI2). João Pessoa: UFPB, 2022.
SUASSUNA, T. P. Memorial individual 9 (MI9). João Pessoa: UFPB, 2022.
CARVOIRO, N. E. Memorial individual 3 (MI3). João Pessoa: UFPB, 2022.

### DIÁLOGO REFLEXIVO

GRAVETO, I. L. Relatório Dialógico Reflexivo 2 (RDR2). João Pessoa: UFPB, 2022.
PEDREIRA, A. J. H. Relatório Dialógico Reflexivo 1 (RDR1). João Pessoa: UFPB, 2022.

### RELATÓRIOS DE APRENDIZAGEM

MARACÁ, B. S. Relatórios de Aprendizagem 2 (RA 2). Educação e Direito. João Pessoa: UFPB, 2022.
RIOS, O. Relatórios de Aprendizagem 6 (RA6). Educação e Direito. João Pessoa: UFPB, 2022.
FLORES, K. M. Relatórios de Aprendizagem 4 (RA4). Educação e Direito. João Pessoa: UFPB, 2022.

*Submetido em 27 de junho de 2024*
*Aprovado em 26 de outubro de 2024*

Revista teias
ProPEd/Uerj | e-ISSN: 1982-0305 | ISSN: 1518-5370

**DOI:** 10.12957/teias.2024.85451
**e85451**

**Informações da autora**
Andréa Giordanna Araujo da Silva
Universidade Federal da Paraíba
*E-mail*: agiordanna1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5907-2856
*Link* Lattes: http://lattes.cnpq.br/3924698852145134