

E SE A DIDÁTICA FOSSE DECOLONIAL?

WHAT IF DIDACTICS WERE DECOLONIAL?

¿Y SI LA DIDÁCTICA FUERA DECOLONIAL?

Rita de Cassia de Oliveira e Silva ¹Vera Maria Ferrão Candau ²

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar elementos para a construção de uma Didática na perspectiva Decolonial, pautada na Interculturalidade Crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada na perspectiva da Pretagogia. A metodologia escolhida é a autoetnografia apoiada pela análise episódica. São apresentados e analisados os desdobramentos de uma atividade realizada na disciplina Didática oferecida a uma turma de uma universidade pública federal no ano de 2024. O trabalho com os marcadores de africanidade nos ofereceu pistas necessárias para refletir sobre os próximos passos de uma didática que contemple as culturas afro-brasileiras e indígenas de maneira a considerá-las como elementos obrigatórios para a discussão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, objeto da Didática. Refletimos também que a Didática que defendemos deve desvelar os mecanismos da colonialidade que impregnam a educação, incomodando-os, fortalecendo a efetivação de relações educativas mais igualitárias e plurais.

Palavras-chave: didática; decolonial; interculturalidade.

ABSTRACT

This text aims to present elements for the construction of didactics from a decolonial perspective. This one is based on critical interculturality, starting from a pedagogical practice supported on the perspective of “pretagogy”. The chosen methodology is autoethnography supported by the episodic analysis proposed. The developments of an activity carried out in the didactic subject offered to a class at a federal public university in 2024, are presented and analyzed. Working with markers of Africanity provided us with the necessary clues to reflect on the next steps in teaching that takes into account Afro-Brazilian and indigenous cultures, considering them as mandatory elements for discussion of the entire teaching-learning process, which is the object of teaching. We also reflect that the teaching we advocate should unveil the mechanisms of coloniality that permeate education, challenging them and strengthening the implementation of more egalitarian and pluralistic educational relationships.

Keywords: didactics; decolonial; interculturality.

RESUMEN

El objetivo de este texto es presentar elementos para la construcción de una didáctica desde una perspectiva descolonial, basada en la interculturalidad crítica, a partir de una práctica pedagógica basada en la perspectiva de la pretagogía. La metodología elegida es la autoetnografía, apoyada en el análisis episódico. Se presentan y analizan los resultados de una actividad realizada en la asignatura de Didáctica impartida a una clase de una universidad pública federal en el año 2024. El trabajo con los marcadores de africanidad nos ha proporcionado las pistas necesarias para reflexionar sobre los próximos pasos de una didáctica que contemple las culturas afrobrasileñas e indígenas, de manera que se las considere elementos obligatorios para el debate sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto de la didáctica. También reflexionamos que la Didáctica que defendemos debe desvelar los mecanismos de la colonialidad que impregnan la educación, incomodándolos, fortaleciendo la efectividad de relaciones educativas más igualitarias y plurales.

Palabras clave: didáctica; decolonial; interculturalidad.

Submetido para publicação: **21/11/2025**

Aceito para publicação: **24/03/2026**

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro - <https://orcid.org/0000-0002-1072-1173> - ritasperrut@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio - Rio de Janeiro - <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885> - r.sousalima@uol.com.br

Editor de seção: Altair Alberto Favero

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20854>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20854. 2026.

ISSN: 1982-9949



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os cursos de formação de professores/as vêm enfrentando discussões relevantes no que diz respeito à necessidade de repensar seus objetivos e de reformular seus currículos. No ano de 2019, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) previa mudanças importantes em tais cursos, incluindo, no caso da formação em Pedagogia, a divisão do curso em dois, sendo uma formação para docentes que atuariam na Educação Infantil e outra para aqueles/as que desejassem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019). Considerando que a referida resolução causaria o desmembramento do curso, surgiram movimentos contrários à mesma e, no ano de 2024, uma nova resolução foi publicada.

Tendo em vista que a resolução nº 4 de 2024 (Brasil, 2024) está em vigor e dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura, as instituições de ensino superior precisam realizar as reformas dos seus cursos no prazo máximo de 2 anos, a contar da publicação da lei, ou seja, até 29 de maio de 2026, em todos os cursos oferecidos no Brasil.

É importante salientar que a Didática sempre exerceu um papel relevante nos cursos de formação de professores/as. Desde os anos de 1980, o campo da Didática no Brasil vem passando por reconfigurações importantes, visando acompanhar os diferentes momentos políticos e históricos vividos pela nossa sociedade. De uma perspectiva meramente instrumental para o que defendemos como Didática Fundamental (Candau, 2014), foram muitos avanços, mas também embates e críticas. Defendemos que o foco da Didática é o processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões e âmbitos de desenvolvimento. Consideramos a Didática como uma disciplina que compõe o currículo dos cursos de formação de professores/as e que apresenta potencialidade disruptiva, uma vez que se preocupa com todos os aspectos do processo do ensino-aprendizagem. Sendo assim, a Didática está chamada a refletir sobre a diversidade presente nos processos educacionais. As diferenças de gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, entre outras; estão presentes, tendo em vista que a escola é atravessada por toda a complexidade da sociedade moderna.

Nesta perspectiva, a promoção da interculturalidade constitui um componente fundamental para se construir uma educação outra, que articule diferença e igualdade e entenda a primeira como vantagem pedagógica (Ferreiro *apud* Lerner, 2007) em sala de aula e não como um problema a ser tolerado ou superado.

Defendemos que a interculturalidade na abordagem crítica oferece alternativas outras para a construção de uma Didática na perspectiva Decolonial, que se efetive no chão da escola e da universidade, analisando as relações de poder construídas a partir da colonialidade, seja no campo

da educação, seja na sociedade em geral, levando em conta os saberes e práticas dos povos e corpos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, ciganos e tantos outros grupos subalternizados a partir do processo de colonização.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é apresentar elementos para a construção de uma Didática na perspectiva Decolonial, pautada na Interculturalidade Crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada na perspectiva da Pretagogia (Petit, 2016). A metodologia escolhida para a pesquisa é a autoetnografia (Santos, 2017) apoiada pela análise episódica proposta por Kilomba (2019). Serão apresentados e analisados os desdobramentos de uma atividade realizada na disciplina Didática oferecida a uma turma majoritariamente do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal no ano de 2024.

Este texto está organizado em 3 partes. Inicialmente, iremos discutir os referenciais teóricos que sustentam a defesa da construção de uma Didática na perspectiva Decolonial: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade, a perspectiva da Pretagogia e o conceito insurgente de brechas decoloniais. Na seção seguinte, serão apresentados elementos possíveis para a decolonização da Didática e construção de uma Didática na perspectiva Decolonial, a partir do evento analisado à luz dos marcadores da africanidade. Finalmente, na seção de considerações finais discutiremos questões relativas aos apontamentos e limites para a decolonização da Didática e afirmação do que chamamos de Didática na perspectiva Decolonial.

DIDÁTICA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

A Didática na perspectiva Decolonial está em processo de construção e vêm sendo desenvolvidas pesquisas e propostas trazendo a diferença cultural e as relações de poder presentes na sociedade, como preocupação fundamental.

Especialmente a partir dos anos 90, o aprofundamento na temática das relações entre diferenças culturais e educação, sua importância e incidência no cotidiano escolar, passou a ter forte incidência na reflexão pedagógica e didática, questionando-se a forte tendência à padronização e monoculturalidade predominantes nos processos educativos. Convém termos presentes que diversidade e diferença não são sinônimos.

Segundo Silva (2000),

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais -numa outra

perspectiva- ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (Silva, 2000, p. 44).

Em relação à afirmação das diferenças, os movimentos sociais têm reivindicado, cada vez com maior força, a visibilidade das diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, entre outras, nos diversos âmbitos sociais, entre os quais a educação. Esta abordagem certamente trouxe muitas questões para a Didática. Supõe repensar aspectos relacionados tanto à seleção dos conteúdos escolares, quanto à dinâmica do cotidiano salas de aula, as estratégias de ensino utilizadas, os processos avaliativos, a construção de normas, etc. Para se trabalhar nesta perspectiva das diferenças é necessário assumir a proposta de Emilia Ferreiro, conhecida educadora argentina, quando afirma que “Transformar a diversidade³ conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro” (*apud* Lerner, 2007, p. 7).

Perceber que estamos imersos/as na lógica da colonialidade faz-se necessário se almejarmos construir uma Didática voltada para a afirmação das diferenças. De acordo com Candau (2023), os processos da colonialidade seguem naturalizados em nossa sociedade, interferindo em nosso imaginário e comportamento. No que tange ao sistema educacional, este reforça a colonialidade promovendo a valorização de conhecimentos eurocentrados em detrimentos daquelas produzidos pelos povos que formam a base da nossa sociedade: africanos e indígenas.

Entendemos que o campo da Decolonialidade nos fornece ferramentas para desvelarmos as diferentes perspectivas da colonialidade que interferem e dificultam a construção de uma educação mais plural e igualitária, ancorado na interculturalidade crítica.

Interculturalidade Crítica e Decolonialidade

Walsh (2009) argumenta que a Interculturalidade Crítica vem a ser uma das grandes questionadoras do modelo de sociedade vigente, pautado na modernidade/colonialidade. A autora salienta que, enquanto a interculturalidade funcional não se propõe a discutir e analisar os dispositivos e padrões de poder que mantêm a desigualdade, sejam eles institucionais e/ou estruturais, a Interculturalidade Crítica tem como foco a problemática acerca das relações de poder estabelecidas, principalmente a partir do padrão de racialização imposto pela colonização.

³ A autora não diferencia diversidade e diferença.

Walsh (2009) adiciona que a Interculturalidade Crítica não nasce na academia nem tampouco no Estado, mas trata-se de uma construção de e a partir dos indivíduos historicamente subalternizados, nascendo nas discussões políticas dos movimentos sociais em um sentido contra-hegemônico, sendo uma construção que a autora chama de “desde baixo” (p. 22).

Para Sacavino e Candau (2020), a Interculturalidade Crítica reconhece as diferentes epistemes, e reforça que os conhecimentos eurocêntricos não são os únicos válidos e universais. Assume a importância do reconhecimento dos efeitos da colonialidade que historicamente silenciou e ainda silencia conhecimentos ancestrais, construídos por povos e sociedades não modernas, vistos como atrasados e primitivos.

Walsh (2009) elucida que a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como seu eixo norteador, apontando apenas sua inclusão e reconhecimento na sociedade e no Estado. No entanto, a Interculturalidade Crítica traça pistas distintas como prática política que pretende ser. Adiciona a autora que a Interculturalidade Crítica se preocupa

[...] também com a exclusão, negação, e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (Walsh, 2009, p. 23).

Por sua vez o, projeto da Decolonialidade, nasce nas discussões de um grupo de intelectuais preocupados/as com os efeitos do processo de colonização na América Latina. Conforme Ballestrin (2013), este grupo se autodenomina “grupo Modernidade/Colonialidade” centrando suas discussões acerca da colonialidade, inaugurada a partir da ideia de raça, uma abstração estratégica de opressão (p. 97).

De acordo com Maldonado-Torres *apud* Santos *et al.* (2024), a Decolonialidade procura incomodar a lógica moderna-ocidental-colonial e traz à tona a discussão acerca do não moderno, focalizando o que está para além da modernidade. Modernidade e a colonialidade são as duas faces de uma mesma moeda, sendo a primeira inaugurada pelos episódios de invasão que foram oportunizados pela ideia de raça. Já a colonialidade vem a ser o legado e a lógica do colonialismo que permanece até os dias de hoje, reforçando a manutenção de preconceitos, especialmente o racismo.

Para Quijano (2005), as relações de dominação foram construídas a partir da ideia de raça, produzindo historicamente novas identidades sociais com conotação racial. À medida que as relações sociais se configuram em relações de dominação, estas identidades foram sendo

hierarquizadas, e, conseqüentemente, moldadas aos padrões de dominação que se impunha. Desta forma, compreende-se que a ideia de raça foi demarcada como instrumento de classificação social básica da população instituindo a colonialidade do ser e do poder.

A colonialidade do poder refere-se à invasão do imaginário do povo colonizado por parte do colonizador, destruindo assim suas culturas, suas epistemes, convencendo-o de sua suposta inferioridade para subjugar-lo e dominá-lo. A partir desta perspectiva, a colonialidade do ser é pensada levando em conta a negação do estatuto de ser humano a indivíduos negros e indígenas na construção da sociedade moderna ocidental, o que causa efeitos até os dias de hoje, como podemos perceber quando nos deparamos com os diversos casos de racismo ainda presente na nossa sociedade (Oliveira; Candau, 2010).

Colonialidade do saber se refere “à repressão de formas não ocidentais de conhecimento, como por exemplo, a negação de todo legado intelectual indígena e africano” (Oliveira e Silva, 2022, p.103). Para Castro-Gómez (2005), colonialidade do saber e a colonialidade do poder nascem de uma mesma matriz genética, pois “produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder” (Castro-Gómez, 2005, p. 84).

A partir desta discussão, entendemos que Decolonialidade e Interculturalidade Crítica caminham juntas no sentido de se desvelar mecanismos de opressão baseados na colonialidade do poder, do ser e do saber.

Brechas Decoloniais

Se vivemos em uma sociedade na qual os efeitos da colonialidade interferem na forma como esta se desenvolve, entendemos que a universidade não está imune a tal influência. A colonialidade do saber está presente no contexto escolar e universitário, valorizando conhecimentos ditos como universais, mas que, na verdade, são orientados pela lógica eurocêntrica com sua vertente cis-hetero-cristã-patriarcal. Os saberes ancestrais de povos indígenas e africanos, que muito contribuíram para a construção da nossa sociedade, ficam em sua maioria, de fora dos conteúdos trabalhados pelas disciplinas oferecidas pelas escolas e pela universidade. Dito isto, ao refletirmos sobre a disciplina Didática, objeto deste estudo, obrigatória para todos os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades do Brasil, constatamos que sua ementa também, em geral, não contempla conhecimentos outros, não modernos e ancestrais.

O campo da Decolonialidade nos fornece pistas e apostas de insurgência para desenvolver tais saberes na disciplina, entendendo a urgência de tais temáticas, tendo em vista que há duas

leis que garantem a obrigatoriedade do ensino de conhecimentos afro-brasileiros e indígenas na Educação Básica: a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008).

O conceito de brechas decoloniais vem sendo entendido como estratégia de luta e agência a favor de uma formação de professores/as mais justa, racializada, ampla e democrática, pois trata-se de uma estratégia efetiva de insurgência frente à estrutura colonial imposta na educação brasileira.

Para Walsh (2016), embora a transformação estrutural da sociedade só possa acontecer por fora dos sistemas, por fora do estado, há uma possibilidade de insurgência, que não vai ser permitida pelo sistema opressor, mas vai ser produzida nas brechas que são as fissuras encontradas na estrutura colonial, que são tomadas como elementos para a transformação. Discussões e temáticas acerca da diferença cultural, da luta contra a desigualdade e pela vida digna para todas pessoas devem ser abordadas a partir das brechas que precisam ser encontradas na estrutura que se impõe sobre a prática pedagógica docente. Os espaços e fissuras deixados pela estrutura alienante devem ser preenchidos de maneira insurgente e efetiva. A dita “neutralidade” do processo de ensino-aprendizagem pode ser desvelada e desta forma questões e identidades silenciadas podem vir à tona trazendo o aprofundamento de temáticas vistas como tabu na e pela escola moderna.

Tendo este cenário, onde as diferentes perspectivas da colonialidade afetam as relações, incluindo as educativas, nos parece urgente buscar caminhos para a construção de uma Didática Decolonial pautada na Interculturalidade Crítica. Buscamos também contribuições de epistemologias afro-brasileiras para uma construção que venha de baixo, que surja a partir da necessidade de insurgência de saberes outros, racializados, orgânicos e ancestrais.

Pretagogia: o diálogo com a didática, a partir dos marcadores de africanidade

Sandra Petit (2016), a partir da alteração realizada na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), reflete sobre a dificuldade da implementação desta lei nas escolas, tendo em vista que há mais de 500 anos nossa sociedade é forjada a partir da lógica de branqueamento do conhecimento e negação da importância do corpo, principalmente negro, como fonte e produtor de conhecimento. A autora argumenta que Pretagogia é

[...] a abordagem teórico-metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e os estudos embasados em Bâ (1982). Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), dentre outros, para propor uma

pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afro-brasileiras e afrodiaspóricas, em geral, a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (Petit, 2016, p. 665).

Ao refletirmos sobre formação de professores/as, concordamos com Petit (2016) quando a autora discute sobre a dificuldade que os/as professores/as, que atuam nas escolas (e os/as universitários também), enfrentam para descobrir e afirmar seu pertencimento afro. Tal dificuldade reflete, por muitas vezes, sua negação em trabalhar com conhecimentos afrodiaspóricos. Adicionamos que, a partir da promulgação da Lei 11.645 (Brasil, 2008), desenvolver um trabalho com epistemologias indígenas para além de um viés folclórico, também se apresenta como um grande desafio para os/as docentes, se estes/as não se reconhecerem como descendentes destes povos.

Baseadas no primeiro fundamento da Pretagogia proposto por Petit (2016), o autorreconhecimento afrodescendente, trazemos os marcadores de africanidade. Estes, segundo a autora, vêm a ser temáticas possíveis de identificação das africanidades na vida dos/as nossos/as professores/as e que reúnem um escopo amplo e relevante de atravessamentos afro. Salientamos que não é necessariamente o objetivo de Petit (2016) ao trazer tais marcadores, mas na disciplina Didática ampliamos a discussão e reflexão também para o autorreconhecimento da ancestralidade indígena. Neste texto, apresentamos apenas os marcadores contemplados na atividade: história do meu nome, histórias do meu lugar de pertencimento, escrituras negras, lugares míticos e territórios afromarcados, músicas, cantos, toques, danças, cabelos afro/práticas de afirmação ou negação dos traços negros, negritude: força e resistência, racismos, formas de conviver, solidariedade/relações comunitárias, religiosidades pretas, vocabulário e forma de falar afro e relação com o chão.

Ao longo da disciplina tais marcadores foram perseguidos para fomentar a reflexão sobre autorreconhecimento dos/as estudantes, professores/as em formação. Cabe salientar que a professora da turma também foi por muitas vezes afetada, tendo em vista ser uma mulher negra e em busca de sua ancestralidade indígena. A seguir, discutiremos como os diferentes aspectos de uma atividade entendida aqui como episódio, realizada na disciplina, contempla alguns marcadores de africanidade (e também de ancestralidade indígena) a partir da identificação (e construção) de brechas decoloniais nas aulas.

ELEMENTOS POSSÍVEIS PARA A DECOLONIZAÇÃO DA DIDÁTICA: CONSTRUINDO UMA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Assumindo o desafio de pesquisar a própria prática docente, nos inspiramos na autoetnografia para a realização deste estudo. Santos (2017) argumenta que esta vem a ser uma metodologia de pesquisa que se utiliza da experiência pessoal do/a pesquisador/a para descrever, analisar e criticar suas crenças culturais, práticas e experiências. Valoriza e reconhece as relações do/a pesquisador/a com os/as demais sujeitos da pesquisa e visa uma cuidadosa e aprofundada autorreflexão, para mencionar e questionar as intersecções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

Sendo assim, nos propomos analisar as experiências e vivências ocorridas na disciplina Didática oferecida a uma turma, prioritariamente do curso de Pedagogia, de uma universidade federal localizada na cidade do Rio de Janeiro, no 1º semestre de 2024. Para tal análise, lançamos mão da proposta de Grada Kilomba quando a mesma, em sua obra *Memórias da Plantação* (2019), se propõe a analisar a narrativa de mulheres negras acerca do racismo cotidiano.

Kilomba (2019) se utiliza da análise episódica para detectar, nas narrativas de mulheres negras, tópicos centrais de suas experiências com o racismo. Assim como Kilomba (2019), analisamos a totalidade do material construído pela professora-pesquisadora em seu caderno de anotações que chamamos de caderno narrativo, tendo em vista que o mesmo tinha elementos para além da descrição das aulas. Havia anotações sobre suas impressões, sentimentos, frustrações e alegrias, desenhos, fotos e até mesmo falas e anotações dos/as estudantes sobre os 15 encontros ocorridos na disciplina. Feita esta primeira análise, foi escolhida uma atividade pedagógica que trouxe muitas discussões acerca dos marcadores de africanidade e ancestralidade indígena.

Tendo como horizonte uma perspectiva positiva que vai além da discussão sobre o sofrimento e extermínio dos povos africanos e indígenas, nos utilizamos da análise episódica para a discussão desta atividade pedagógica, pautada nos marcadores de africanidade, sugeridos por Petit (2016). O evento analisado foi a primeira atividade avaliativa do curso, intitulada “Apresentação das escolas e seus/suas patronos/as”

Apresentação das escolas e seus/suas patronos/As

De acordo com o registro feito em seu caderno narrativo, no 1º dia de aula, a professora-pesquisadora chega em sala e coloca no quadro nomes de intelectuais brasileiros/as negros/as e indígenas. Após o estranhamento inicial da turma, a professora propõe que os/as estudantes se separem em grupos e que estes grupos se tratem como escolas ao longo de todo semestre. Sendo assim, cada escola precisa escolher um/a dos/as intelectuais com o nome no quadro como seu/sua patrono/a e apresentar sua vida e obra para a turma. Foram formadas 10 escolas que apresentaram os/as seguintes intelectuais: Abdias Nascimento, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez, Milton Santos, Neusa Santos Sousa, Nilma Lino Gomes e Sueli Carneiro.

É importante destacar o estranhamento da turma ao ver diante de si, um quadro branco repleto de nomes de intelectuais negros/as e indígenas, sendo em sua maioria, desconhecidos/as por um grande número de estudantes. A turma foi incentivada a falar sobre as personalidades conhecidas e se percebiam quais as motivações para tal atividade, abrindo um espaço seguro de fala e escuta coletiva, procurando construir o que bell hooks (2020) chama de Pedagogia engajada. De acordo com a autora, esta pedagogia parte do pressuposto de que a interação entre estudantes e professor/a auxilia no processo de aprendizagem. Para isso, deve haver a ênfase na participação mútua, pois é o movimento de troca de ideias entre todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico, que possibilita a construção de um ambiente de trabalho relevante.

Nas duas semanas seguintes as, agora escolas, apresentaram seus/suas personalidades para toda a turma. Cada encontro contou com 3 horas de duração (4 tempos de aula) o que permitiu que 5 personalidades fossem apresentadas por encontro. Após as apresentações do dia, a professora propunha que todo o grupo se organizasse em formato de círculo para a discussão, contemplando assim, a simbologia da circularidade.

Identificamos que no desenvolvimento da atividade, todas as apresentações perpassaram por 4 marcadores: pessoas negras (e indígenas) referências do mundo significativas para mim, mestres/as negros/as (e indígenas) da cultura negra e indígena, racismos e relações com as/os mais velhas/os.

Nas apresentações, o marcador “racismos” foi recorrente tendo em vista que todos/as intelectuais apresentados/as de alguma forma discutem/discutiam tal questão em seus estudos e produções. Ribeiro (2019) salienta que devemos nomear o racismo, pois não temos como combater o que não identificamos. Na turma, algumas pessoas relativizaram o que os/as demais intelectuais apresentados/as viveram para que pudessem ser reconhecidos/as e a discussão foi pautada no reconhecimento de que racismo é crime no Brasil.

Ailton Krenak e Conceição Evaristo foram os/as intelectuais indicados/as pelos/as estudantes como os/as mais conhecidos/as, ainda que maior parte da turma não tenha lido nenhuma obra de ambos/as até então e tenha o/a citado apenas como alguém que já tenham ouvido falar.

Algumas estudantes se emocionaram ao serem provocadas a identificar personalidades negras e indígenas que fossem referências para elas. A turma em sua maioria era composta por mulheres negras e uma delas relatou nunca ter pensado em sua mãe como uma intelectual. Foi também discutida a dificuldade que a escola tem em dialogar com os saberes da comunidade do seu entorno, evidenciando a colonialidade do saber, um dos elementos que estruturam a sociedade moderna (Castro-Gómez, 2005).

Lélia Gonzalez foi a intelectual apresentada que mais fomentou discussões acerca dos marcadores: “história do meu nome, músicas, cantos e toques e danças afro”. Ratts e Rios (2010) salientam na obra biográfica da autora que a mesma assumiu o sobrenome “Gonzalez” do seu marido e mesmo ele sendo europeu, a incentivou a assumir sua africanidade e religiosidade.

Gonzalez (2020) discute sobre o carnaval, argumentando que a mulher negra é vista como figura central nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro, mas que ao longo do ano é desvalorizada e vilipendiada. A autora chama atenção para o perigo que foi para a nossa história a construção do mito da democracia racial e discute sobre o papel da doméstica hoje vista pela autora como uma “mucama permitida” (p. 82). Foi instaurada a discussão sobre como a mulher negra é considerada hoje nos desfiles das escolas de samba, tendo em vista que postos importantes nas agremiações têm sido ocupados, em sua maioria, por mulheres brancas. A apresentação da intelectual também fomentou discussões acerca do marcador “vocabulário e forma de falar afro” a partir do conceito de pretuguês. As diferentes formas de expressão pela fala são tidas como determinantes para a validação do que está sendo comunicado. O conceito de pretuguês nos ajuda a refletir sobre a herança africana na nossa língua brasileira e a superar o binarismo moderno certo-errado.

No que diz respeito a “histórias do meu lugar de pertencimento e lugares míticos e territórios afromarcados”, Milton Santos foi o intelectual apresentado para a discussão. Considerado o pai da geografia brasileira, Santos (2008) discute sobre lugares e espaços a partir do fenômeno da globalização. Para o autor, os lugares e espaços atualmente são preenchidos a partir de lógicas desiguais, pautadas em como as relações de trabalho se estabelecem. Foi discutido pela turma de que forma as diferentes regiões do Rio de Janeiro são ocupadas; quem ocupa as áreas ditas mais nobres e de que forma: moradia, trabalho, estudo ou lazer. Os/As

estudantes foram provocados/as pela professora a identificar em quais regiões da cidade se localizam quilombos e aldeias indígenas. Foi sugerida pela turma a realização de uma aula externa à zona portuária da cidade, chamada Pequena África para reconhecimento do território e apropriação da história da chegada de pessoas negras escravizadas à cidade.

Ailton Krenak e Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) contemplaram as discussões dos marcadores “formas de conviver, solidariedade/relações comunitárias e relação com o chão”. Cabe destacar que Krenak foi o único intelectual indígena escolhido para apresentação e Santos foi o único indivíduo quilombola que teve o nome proposto para a atividade. A turma e a professora se comprometeram a buscar mais destas referências ao longo do semestre.

Para Krenak (2022), a educação ocidental prepara as crianças para o futuro e não para serem o que são hoje. O autor salienta que este modelo de educação procura educar para que as crianças sejam campeãs em algo, não trabalhando com o sentido da experiência coletiva, para que sejam companheiras umas das outras. A ideia de ser humano e meio ambiente fazerem parte de um mesmo todo perpassa as ideias de Krenak e também de Nêgo Bispo. De acordo com Santos (2023), os povos da cidade não se relacionam com a natureza por terem medo. Para o autor é a cosmofofia que causa a desconexão entre humanos e natureza e o colonialismo reforça a ideia de expropriação e extração desnecessárias. Ambos os intelectuais salientam a necessidade da reconexão dos povos com a natureza e que a mesma não pode ser vista como sujeira ou lixo. A pergunta feita por Santos (2023) foi posta no quadro por um dos grupos e gerou reflexões e discussões importantes: “Por que adoecemos menos nos quilombos no contexto de pandemia?” (p. 102).

Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo foram intelectuais que contemplaram em suas apresentações o marcador “escrituras negras” por conta das suas obras literárias importantes para a discussão sobre a situação das pessoas negras no Brasil, principalmente mulheres negras. Abdias Nascimento trouxe a reflexão sobre “religiosidades pretas” e a turma pôde discutir sobre o avanço das religiões neopentecostais no Brasil e a dificuldade que crianças que professam religiões de matriz africana enfrentam nas escolas, para assumir sua fé. Conforme Caputo (2008), as crianças do candomblé sentem vergonha de assumir sua religiosidade na escola por medo de discriminação e, em sua maioria, já sofreram preconceito. Uma das estratégias para não passar por tal questão, segundo a autora, é se declararem católicas.

O marcador “Negritude (força e resistência)” foi contemplado a partir de todas as apresentações, tendo em vista a história dos/as intelectuais apresentados/as (no caso de Ailton Krenak identificamos o marcador ancestralidade indígena). No entanto, ressaltamos a

importância da filósofa Sueli Carneiro por seu ativismo e engajamento que vai além do campo acadêmico. A mesma oferece várias ações sociais além de ser coordenadora do portal Geledés, *site* que oferece reportagens, artigos e informa sobre ações em direitos humanos, saúde e também junto à Organização das Nações Unidas (ONU).

Conhecer Sueli Carneiro também trouxe a discussão sobre o conceito de epistemicídio. Carneiro (2005) articula a ideia de epistemicídio ao dispositivo de racialidade. Para a autora, ancorada nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, epistemicídio vem a ser a negação de todo conhecimento não moderno, produzido pelos povos subalternizados, contribuindo para o fortalecimento da colonialidade do saber, tão presente em nossas escolas e mais ainda em nossas universidades.

Discutir sobre “diferentes texturas de cabelo e práticas de afirmação ou negação dos traços negros e indígenas” é assunto importante para a reflexão acerca da construção da autoimagem negra não só das crianças nas escolas, mas também de professores/as em formação inicial ou em serviço. Nilma Lino Gomes apresenta estudos sobre tal temática e fala sobre a importância do cabelo, principalmente para mulheres negras. Gomes (2003) traz discussões importantes para o campo da formação de professores/as e uma pergunta fomentou a reflexão de toda turma:

Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? (Gomes, 2003, p. 172).

A pergunta sobre cabelos trouxe muitos depoimentos dos/as estudantes acerca de episódios vividos na escola e até mesmo na universidade. Os corpos negros e indígenas ainda são vistos como diferentes, como os outros, a partir de uma lógica colonial de desumanização e inferiorização.

Cabe salientar que a partir deste 1º episódio vivido na disciplina, a turma foi incentivada a levar em consideração nas atividades seguintes, os conhecimentos trazidos pelo/a intelectual que representava a sua escola. Desta forma, ainda que texto ditos como “clássicos da Didática” tenham sido trabalhados na disciplina, todas as análises foram feitas a partir do pensamento do autor/a inicialmente apresentado/a. Refletir como autores/as negros/as e indígenas se colocariam sobre tendência (neo)liberais de educação ou sobre perspectivas excludentes de avaliação, tornou-se a discussão central de todo curso, fomentando a construção de estratégias de insurgência e perspectivas outras de educação e Didática.

CONCLUSÃO

Procuramos neste texto apresentar elementos para a construção de uma Didática na perspectiva Decolonial, pautada na Interculturalidade Crítica, a partir de uma prática pedagógica baseada na perspectiva da Pretagogia (Petit, 2016). A metodologia escolhida para a pesquisa é a autoetnografia (Santos, 2017) apoiada pela análise episódica proposta por Kilomba (2019).

O trabalho com os marcadores de africanidade propostos por Petit (2016) nos ofereceu pistas necessárias para refletir sobre os próximos passos de uma Didática que contemple as culturas afro-brasileiras e indígenas de maneira a considerá-las como elementos obrigatórios para a discussão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, objeto da Didática. Refletimos também que a Didática que defendemos deve desvelar os mecanismos da colonialidade que impregnam a educação, incomodando-os, fortalecendo a efetivação de relações educativas mais igualitárias e plurais.

Entendemos que o estranhamento sentido pela turma na 1ª aula da disciplina ao se deparar com a apresentação de tantos/as intelectuais negros/as e indígenas nunca vistos antes naquela formação reflete um dos desafios enfrentados para a construção de uma Didática que se pretende assumir Decolonial: a universidade ainda segue priorizando em suas disciplinas, obras de autores/as brancos/as e em sua maioria europeus no desenvolvimento de suas aulas. A colonialidade do saber (Castro-Gómez, 2005) precisa ser superada e conhecimentos outros produzidos pelos povos e indivíduos subalternizados devem começar a integrar os currículos dos cursos de formação docente. Historicamente, este é um momento importante para a política curricular no Brasil, tendo em vista que as reformas curriculares destes cursos precisam ocorrer, de acordo com as novas DCNs, até 2026.

Finalmente, reforçamos que a perspectiva da Didática Decolonial se trata de um projeto ainda em construção que vem se apoiando principalmente a partir das brechas decoloniais (Walsh, 2016), considerando que nossas escolas e universidades são forjadas pelo projeto moderno/colonial. Para a Didática que queremos, Candau (2023) aponta algumas características fundamentais: desconstruir a percepção da diferença cultural como problema a ser superado; desnaturalizar a abordagem monocultural e homogeneizadora da cultura escolar; reconhecer os marcadores sociais da diferença que constituem os indivíduos inseridos no processo educativo, empoderando-os; reconhecer saberes tradicionais os diferentes conhecimentos produzidos pelos grupos socioculturais pormenorizados e, além disso, construir práticas educativas que se utilizem de diferentes linguagens no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11. p. 89 – 117. mai./ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de jan. de 2025.

BRASIL, **Resolução CNE/CP N°4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 10 de jan. de 2025.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 de jan. de 2025.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultural Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10 de jan. de 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (Orgs). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208-232.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a Formação de Educadores - da exaltação à negação: a busca pela relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.13-24.

CAPUTO, Stela G. Ogan, adòsu,òjè, ègbónmi e ekedi. O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.149-181.

CARNEIRO, Sueli A. **A construção do outro como não-ser como fundamental do ser**. 2005. 339 f. tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p.1-339.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.169-186.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: RIOS, Flávia, LIMA, Márcia. (org.). **Por um Feminismo Afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p.75-93.

hooks, bell. Pedagogia engajada. In: hooks, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020. p. 46-51.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LERNER, Delia. Ensenar en la Diversidad. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. **Revista Latinoamericana de Lectura**, Buenos Aires, v.26, n.4, dezembro. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p.27-53.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia. Por uma Educação Física outra: discussões a partir da decolonialidade. In: CARVALHO, Rosa M.A.; PALMA, André S.S.C. **Educação física, soberania popular, ciência e vida**. Niterói: Intertexto, 2022. p.98-109.

PETIT, Sandra H. Práticas Pedagógicas para a lei 10.639/2003: criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educ.Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 657-684, set./dez, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119874>.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra dá, a Terra quer**. São Paulo: UBU Editora, 2023.

SANTOS, Milton. O lugar: encontrando o futuro. **RUA: Revista de Urbanismo e Arquitetura**. Salvador. 2008. n.6. p.34-39. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rua/article/view/3113/2230>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Silvio M. A. O Método da Autoetnografia na Pesquisa Sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP**. São Paulo, v. 24, p. 214-241. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcsso.2017.113972>.

SANTOS, Ana Paula *et al.* Formação democrática com e a partir das diferenças: experiências a partir da decolonialidade. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 22., 2022, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: FAGED/UFU, 2022. p.1-36.

SILVA, Tomaz T. da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. Notas Pedagógicas a partir das Brechas Decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p.64-75.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.