

MODERNIDADE, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: UMA PERSPECTIVA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

JULIANA BRITO DOS SANTOS¹

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA ²

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo mostrar uma reflexão sobre “Modernidade, colonialidade e decolonialidade: uma perspectiva para pensar a educação. Nele, mostramos um recorte bibliográfico da pesquisa de doutoramento intitulada: Discursos de professores sobre relações étnico-raciais na formação continuada do departamento pedagógico da rede municipal de ensino, Jaguaquara-Ba, em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Para melhor compreensão, o texto está dividido em três partes e esta introdução. A primeira, é uma reflexão sobre colonialidade, modernidade e decolonialidade do saber, do ser e do poder, à luz de referenciais, pesquisadores e estudiosos do tema (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2017), com a intenção de pensar e apresentar de maneira breve a teoria desenvolvida pelos estudiosos citados acima, além de questionar a matriz hegemônica instaurada e reproduzida em diferentes espaços.

A segunda parte apresenta conceitos chaves dos termos modernidade e colonialidade, retratando a relação entre a teoria e maneiras outras de

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Em Ensino – PPGEN pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Bolsista Pelo Programa de Pós-Graduação Em Ensino – PPGEN. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq).

² Pós-Doutorado em Antropologia Social e Doutorado em Educação (UFBA). Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino (RENOEN), Mestrado em Ensino (PPGEN), Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e curso de graduação em Pedagogia. Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq).



pensar a educação e os processos educativos à luz desta teoria. A terceira etapa, trata das considerações finais sobre esta reflexão teórica e algumas inferências para pensar a educação de maneira decolonial.

BREVE REFLEXÃO SOBRE MODERNIDADE, COLONIZAÇÃO E DECOLONIZAÇÃO

Para entender a afirmativa de que vivemos na colonialidade em plena modernidade se fazem necessários conhecimentos de alguns fatos históricos que nos possibilitam esboçar a compreensão desse processo. Nesta perspectiva, seria incoerência supor que seria diferente, pois através da modernidade se aprisiona, domina, explora, pessoas, povos, grupos sociais etnias.

Retomando os fatos históricos, o primeiro, refere-se ao domínio de terras e de ferramentas, uso de estratégias políticas e econômicas, que fizeram com que a Europa fosse “desbravada” e conseguisse se manter como dominante em relação a outras localidades, sendo considerada a Europa moderna e, por meio da colonialidade/modernidade torna-se o cento (eurocentrismo) dominando, subordinando e explorando o outro – o indígena, o negro africano. O segundo, que está imbricado, é a relação de domínio que gera, conseqüentemente a colonização desses espaços e, por fim, o terceiro, é que se existe o domínio no processo de colonização, e este domínio parte da Europa moderna, então existe um processo de colonização na dita modernidade que vem atravessando a história através dos séculos (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2017).

É importante lembrar que esses não são elementos separados ou que aconteceram em distintos períodos; muito pelo contrário, ambos são elementos constitutivos um do outro, ou seja, durante o surgimento da concepção da Europa moderna ocorreu o processo de colonização e os demais processos de maneira concomitante, como enfatiza Mignolo (2017).

De acordo com o autor (2017, p. 2) “a ‘colonialidade’ é um conceito



que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990”. É importante destacar que o coletivo Modernidade/Colonialidade, assume que a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, que é entendida não apenas como o moderno, avançado, mas um espaço tempo tido como moderno, que produz maneiras, costumes, ritos, modas que são empregadas nos imaginários e são reproduzidos cotidianamente. Neste ciclo contínuo, instaurado desde o século XV, produziu-se também maneiras e modelos de se pensar, agir, estudar, criar e até se perpetuar na sociedade, mostrando de que modo as pessoas e grupos sociais deveriam/poderiam se comportar, agir, viver e, assim, produziu a doutrina da diferença, os preconceitos, as formas de discriminação e exclusão do outro – o diferente.

Para Aníbal Quijano (2005), devemos partir da concepção de que o moderno depende de questões como o capitalismo, o Estado Nação e o eurocentrismo e, em decorrência destes, ocorrem as colonialidades do poder, do ser e do saber para se manterem vigentes, baseados na dominação, subordinação, exploração e opressão do colonizado, a mulher, o negro, o indígena, o pobre apropriando-se de mecanismos de controle e subordinação para justificar a opressão.

Como aponta Quijano, (2005), alguns aspectos e a ampliação do conceito de modernidade, devem ser observados para que se torne possível a compreensão desses processos de dominação e exclusão, em tempos contemporâneos e, isso pode ser percebido na relação que se baseia no entrelaçamento entre o capitalismo e suas formas de controle, no Estado-Nação e no eurocentrismo. Não se pode negar esse processo perverso e colonizador. Para nós, isso é uma necessidade absoluta, compreender esse processo, pois nossa sobrevivência exige que usemos todas as nossas astúcias, forças, pensamento para combater esse processo e buscar estratégias para descolonizar práticas e saberes que atravessam os tempos históricos e sociais produzindo doutrinas da diferença, desigualdades e exclusão social.

"ETNICIDADES, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: OLHARES PARA DIFERENTES TERRITÓRIOS"

XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO DA PERTENÇA AFRO-BRASILEIRA
VI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS

VI ENCONTRO DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

VI FÓRUM DE EDUCAÇÃO: LEIS 10.639/03 E 11.645/08, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.

VI ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICAS

I FESTIVAL DAS ARTES: ANCESTRALIDADES EM MOVIMENTO

CANTINHO DO GRIÔ



Nestas prerrogativas, devemos nos atentar que, certamente, esses elementos exercem um controle também nas questões que envolvem a produção do conhecimento e saberes legitimados, carregados de preconceitos e de discriminação, produzindo injustiças e desigualdades, mas também hierarquias de status, privilégios brancos, hierarquias de assimetrias diversas e complexas. Como aponta Quijano (2005, p. 116), “[...] o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo”.

Acreditamos também na interdependência destes elementos apontados por Quijano (2005), por vezes em determinadas situações nas relações sociais, um pode se sobressair mais que outro, mas em sua construção social e da construção das relações sociais, caminham juntos. O que trazendo para o campo da Educação e da produção do conhecimento, assume uma matriz hegemônica europeia Ocidental.

Problematizamos esta afirmativa a partir da teoria levantada por Santos (2007), que traz em seu livro *Renovar a “Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social”*, a possibilidade de mudanças nas formas acomodadas de como o pensamento está posto na contemporaneidade. O autor (2007, p. 39) aponta que “não é possível hoje uma epistemologia geral, não é possível hoje uma teoria geral”. Contudo, lembra que estamos passando por um processo de transição, e provavelmente o possível seja o que ele chama de “um universalismo negativo: neste momento, neste trajeto, não necessitamos de uma teoria geral” (p. 39).

Não é possível, e tampouco desejável, mas necessitamos de uma teoria sobre a impossibilidade de uma teoria geral”. O autor nos convida a fazer uma reflexão acerca da teoria hegemônica existente em relação a produção do conhecimento, nos propondo um debate em torno de um conhecimento ausente, ou como ele vem chamar de a “Sociologia das Ausências”.

Para Santos (2007, p. 28- 29),



A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que, o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo.

Dando certezas que desta maneira não existem outras maneiras de produzir conhecimento, além do que já está posto e instaurado, inflexibilizando a possibilidade de reconhecimento de outros conhecimentos.

Em concordância com Santos (2007), quando trata da produção do conhecimento pautado numa nova epistemologia, com a sociologia das ausências e das emergências, a interpretação de Gomes (2017, p. 40), acerca das afirmativas de Santos (2007), apontam que a sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar e provar que aquilo que não existe é, na realidade constantemente produzido como não existente, o que mantém saberes, pessoas, conhecimentos e informações no campo da inexistência de fato.

Gomes (2017, p. 40) convida-nos a revisitar a razão metonímica trazida por Santos (2007), quando trata das ausências e das emergências. A razão metonímica trata sobre a obsessão de totalidade, trazendo a produção da não existência do que não cabe na totalidade e nem no campo linear, o que nos propõe pensar que não há uma maneira única de não existir, tendo desta forma várias formas e processos em uma cronologia alternada.

Ao falarmos da produção do conhecimento, da necessidade de trazer para o debate os conhecimentos que são suprimidos pela falta de reconhecimento da ciência, já temos algumas conquistas quando nos reportamos aos saberes voltados para uma categoria tão invisibilizada como a de raça em seu sentido sociológico, que implicou e implica na luta e resistência por emancipação social e dos saberes construídos nas relações sociais. Entendemos que a escola não é somente um espaço que oferta escolarização e formação conteudista. Ela transcende e propicia uma concepção crítica e reflexiva ao seu público. Pois, esta instituição atende



indivíduos que em sua totalidade apresentam uma gama de saberes, conhecimentos e vivências. Desse modo, entender a dinâmica escolar perpassa a dimensão sócio-histórica, cultural e identitária dos sujeitos que nela se relacionam.

Com esta afirmativa sobre o espaço escolar e suas responsabilidades, diferentes situações e contextos sociais acabam perpassando este espaço e se evidenciando durante o processo da prática pedagógica. Ao citarmos sobre a prática pedagógica e a efetivação teórico/prática das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos processos educativos estamos entrando num debate que nos conduz a falarmos do currículo.

O debate aqui não é uma revisão teórica densa, mas como aponta Sacristán (2013, p. 16) ao tratar do fenômeno currículo devemos nos atentar ao conceito que é tratado por ele como "algo evidente e que está aí, é aquilo que o aluno estuda", o que nos convida a lembrar as várias dimensões que se cruzam e a importância dos educadores se posicionarem crítica e politicamente.

Para falar dos espaços escolares e currículos que são desenvolvidos e o processo de produção do conhecimento, destacamos que por meio da perspectiva teórica desenvolvida por Catarine Walch (2005, 2009, 2013), conhecida por interculturalidade crítica, é um meio de repensar e ressignificar a prática pedagógica dos profissionais da educação, em especial os professores. Contudo, se faz necessário compreender *a priori* sobre modernidade/colonialidade, para em seguida, aprofundar sobre a teoria da interculturalidade crítica.

Desta maneira, inicialmente para apontar os conceitos de Modernidade/Colonialidade, é interessante apresentar como se deu a constituição da chamada Europa moderna, os seus saberes, a produção do conhecimento e de teorias, como apontadas anteriormente acima, são relevantes para entendermos a manutenção de uma hegemonia até a contemporaneidade. E, nesse sentido, mostramos a importância da



perspectiva decolonial para a formação de professores e aplicação e implementação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino brasileiro e, nesta tese, especificamente, na formação continuada desses profissionais pelos Departamentos Pedagógicos dos Sistemas Municipais de Ensino do estado da Bahia.

Para Dussel (2005, p. 24), é preciso um “deslizamento semântico da palavra Europa”, pois o que consideramos como Europa Moderna, “em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte, e é simplesmente o incivilizado, o não-humano”, isso porque inicialmente se tinha o conhecimento da Europa vinda geograficamente do Oriente. Com estas prerrogativas acerca da localização geográfica, do que era considerado a localização da Europa Moderna, muitos fatos históricos aconteceram, como por exemplo o domínio de terras, de ferramentas e de povos originários, gerando uma colonização onde alcançava estes domínios.

Neste sentido, ao passo que dominava mais espaços, ferramentas e pessoas, maior era a influência e disseminação acerca de sua cultura, comportamentos, gostos, formas de se vestir, alimentação, entre outros, ocasionando em ditar o que era considerado moderno ou não. Séculos se passaram, e os domínios eurocentrados continuaram a se expandir, constituindo em plena Modernidade um modelo a ser seguido. Por essas questões temporais e históricas, é que o grupo de autores da América Latina intitulados Modernidade/Colonialidade, assumem que a Colonialidade é constitutiva da Modernidade, que é entendida não apenas como o moderno, avançado, mas um espaço tempo tido como moderno, que produz maneiras, costumes, ritos, modas, que são empregadas nos imaginários e são reproduzidos cotidianamente.

Para tratar do conceito de formação de professores na perspectiva da decolonialidade, neste projeto utilizamos o que é apontado no Parecer n 09 de 08 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de



licenciatura, de graduação plena. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 09/2001, em seu Art. 1º aponta-se como definição para a formação de professores que:

[...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constitui de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 61).

A formação de professores, é um campo de atuação que prepara e forma o profissional para a atuação no futuro campo de atuação. Como é afirmado no Parecer CNP/CP n 09/2001:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11)

Neste sentido, as normativas são legislações que contribuem para melhor compreensão do conceito de formação de professores e dar legalidade nas demandas formativas.

Já sobre a formação continuada de professores, Coelho e Cruz (2022, p. 54) assinalam que o conceito estar considerado como “uma modalidade formativa” que desenvolve atividades teórico-práticas formativas e buscam garantir “aperfeiçoamento profissional”. Neste contexto sobre a formação continuada, não basta apenas ofertá-las, mas garantir qualidade e que aconteça com maior quantidade e abrace mais profissionais da educação.

E, por fim, nestes conceitos importantes para a realização deste processo, apresentamos o conceito de prática pedagógica, partimos da concepção de prática pedagógica trazida por Silva (2019, p. 504) que afirma:

A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos;



dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva.

Podemos dizer que, a prática pedagógica precisa assumir o campo das ações, quem a pratica precisa estar implicado, ou seja, precisa querer de fato fazer algo ou realizar uma tarefa de maneira planejada e sistematizada. Não implica o fazer por fazer, mas realizar a ação da prática pedagógica com determinação e obviamente competência também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos neste breve ensaio como se deu o processo de colonização das esferas sociais, culturais, educacionais e até mesmo do ideário da sociedade. Vemos também que a discussão sobre colonialidade e decolonialidade se tornam emergentes pois trazem para o debate e reflexão como se deu a concepção destes domínios e as formas de como desconstruí-los, que aqui apontamos a decolonialidade.

Salientamos que o processo de decolonialidade não é algo fácil de se efetivar, contudo, como salienta Boaventura de Souza Santos (2007) acaba sendo necessário e urgente tornar emergente o que estava sendo considerado ausente, ocasionando assim mudanças nas epistemes dadas e postas nas sociedades contemporâneas. Nestas prerrogativas, com o processo instaurado de muitas ausências, a decolonialidade é uma forma de repensar os processos produzidos e inviabilizados nos espaços educativos.

Destacamos que um olhar atento as formações continuadas, os temas abordados, as datas programadas e a continuidade das formações em diferentes áreas, são um caminho potente de mudanças das estruturas hegemônicas instauradas, salientamos também que os processos de formação continuada precisam ser colocados em prática dentro dos espaços de sala de aula, gerando assim um abalo nas estruturas estáticas construídas

pela colonialidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB, n. 01/2000. Brasília, 05 de julho de 2000.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COELHO e CRUZ. Formação Continuada de Professores e Educação das Relações Raciais: Notas Pontuais. In: COELHO *et al.* **Formação inicial e continuada de professores/as: Diálogos sobre relações étnico-raciais e escola**. 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book. Cap. 05. p.54-68.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 4. p. 24-32.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017. 153 p.

QUIJANO, Aníbal (org.). **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1**. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O Lado mais Escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p.01-18, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 1-542.

SILVA, Claudilene. História e Cultura Afro-brasileira na Prática Pedagógica Escolar: Possibilidades de organização do tempo curricular. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 498-523, jan/abr. 2019.