REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230038

A inovação pelo viés decolonial: uma propositiva contemporânea para educação

Innovation from a decolonial perspective: a contemporary proposal for education

Innovación desde una perspectiva decolonial: una propositiva contemporánea para la educación

Jodielson da Silva Pereira
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: jodielson.silva@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0976-6590

Naiara Serafim Santos Mota
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: naiaramota_nw@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7860-6705

Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia
E-mail: antonioamorim52@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3236-9139

RESUMO

O presente trabalho é fruto das reflexões oportunizadas na disciplina “Estudos Avançados de Educação e Contemporaneidade” do Programa de Doutorado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O estudo buscou investigar de que forma o pensamento decolonial se apresenta como inovação na educação; para isso, foi elencado como objetivo geral analisar teoricamente as contribuições da literatura científica da decolonialidade como propositiva inovadora na educação. O estudo foi realizado por meio de uma investigação qualitativa, com o dispositivo estratégico da pesquisa bibliográfica. Por meio da análise dos trabalhos dos principais autores do pensamento decolonial foi possível destacar proposições que caracterizam uma educação inovadora decolonial, sendo elas: formar para além do modelo econômico vigente, a sala de aula enquanto um espaço inovador decolonial, formar com base na interculturalidade e por uma Formação continuada societal.

Palavras-chave: Inovação. Decolonialidade. Educação. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper is the result of the reflections during the course "Advanced Studies of Education and Contemporaneity" of the Doctorate Program in Education and Contemporaneity of the State University of Bahia (*UNEB*). A study that sought to

investigate how decolonial thoughts present themselves as an innovation in education? To this end, the general purpose was to theoretically analyze the contributions of the scientific literature on decoloniality as an innovative proposal in education. The study was conducted by a qualitative investigation, with the strategic device of bibliographic research. Through the main authors' works analysis of decolonial thought, it was possible to highlight propositions that characterize an innovative decolonial education, which are: molding beyond the current economic model, the classroom as a decolonial innovative space, shaping based on interculturality and for a societal continuing formation.

Keywords: Innovation. Decoloniality. Education. Continuing formation.

RESUMEN

Este documento es el resultado de las reflexiones realizadas en la asignatura "Estudios Avanzados de Educación y Contemporaneidad del Programa de Doctorado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad Estadual de Bahia (*UNEB*). ¿Un estudio que pretendía investigar cómo el pensamiento decolonial se presenta como innovación en la educación? El objetivo general era analizar teóricamente las contribuciones de la literatura científica sobre la decolonialidad como propositiva innovadora en educación. El estudio se realizó mediante investigación cualitativa, con el dispositivo estratégico de la investigación bibliográfica. A través del análisis de las obras de los principales autores del pensamiento decolonial, fue posible destacar proposiciones que caracterizan una educación decolonial innovadora, que son: formación más allá del actual modelo económico, la clase como espacio innovador decolonial, la formación basada en la interculturalidad, y por una Formación Continua Social.

Palabras clave: Innovación. Decolonialidad. Educación. Formación continua.

Introdução

A educação está em crise. Esta afirmação é ouvida em muitos espaços da sociedade brasileira na atualidade; a crise está posta e a educação é o campo em disputa que norteará tal crise para o caminho da decolonização e libertação dos rótulos da subalternização ou seguirá o caminho de formar cidadãos com as amarras do sistema hegemônico que retroalimenta o racismo, a discriminação e a exclusão de uma grande parcela do povo brasileiro.

Na busca por compreender esta crise e o que a decolonização simboliza neste cenário, durante a disciplina "Estudos Avançados de Educação e Contemporaneidade" (EAEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mediada pelos Professores Antonio Días e Tania Hetkowski, a turma de doutoramento foi presenteada com uma ementa rica de referências bibliográficas decoloniais que renderam reflexões substanciais e inquietantes sobre o papel da educação e dos

educadores e educadoras na libertação e decolonização das sociedades, principalmente as latino-americanas.

A imersão na literatura, bem como as discussões na turma de doutoramento durante o primeiro semestre de 2022, possibilitaram vislumbrar uma reflexão sobre o lugar da formação de professores no âmbito de uma educação carregada de ideologias em um sistema estratégico social, político, cultural e econômico. Frente ao exposto, a construção deste artigo consolidou-se devido ao interesse e envolvimento dos autores com as categorias inovação educacional e pensamento decolonial.

Nesse processo, buscou-se investigar: de que forma o pensamento decolonial se apresenta como inovação na educação? Para isso, foi elencado como objetivo geral analisar teoricamente as contribuições da literatura científica da decolonialidade como propositiva inovadora na educação. Para refletir o pensamento decolonial, aportamo-nos nas contribuições teóricas de Dussel (1997), Wallestein (1999), Fanon (2005), Quijano (2009) e Walsh (2012; 2017). Acerca de propositivas inovadoras na educação, recorremos a Flecha e Tortajada (2000), Messina (2001), Amorim (2015), Fuhr (2015) e Freire (2021).

Logo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, visto que o processo durante a disciplina EAEC suscitou perspectivas de mundos outros, diversos do que está posto pelo sistema capitalista. Foi a partir desse processo que buscaram-se sentidos para refletir sobre uma formação continuada coerente com os significados deconoloniais. Segundo Bogdan e Biklen (2010), na investigação qualitativa, o crucial é o processo, e não apenas o produto, de modo que o significado é um ponto vital para esta investigação atenta à forma como os sujeitos constroem sentidos, tomando como base o mundo que os rodeia, a forma como vêem a realidade.

A instrumentalização da pesquisa bibliográfica tornou possível conhecer importantes estudos sobre o tema decolonialidade que favoreceram o embasamento teórico na elaboração deste artigo. Foram estudados livros, artigos e dissertações dentre outros meios, pois, conforme Gil (2002, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos". Ao longo da disciplina doutoral foram apresentadas e estudadas as obras base que fundamentam este trabalho, o que evidencia que "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45), um processo que possibilitou um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Dessa forma, a discussão está organizada em três seções: 1) Sob a Lente da Decolonialidade na Educação, que trata do conceito do pensamento decolonial e de como isso reverbera na educação; 2) Inovação na educação e o pensamento decolonial, que apresenta a inovação numa perspectiva decolonial enquanto caminho para a libertação e transformação da escola atual, e 3) A formação continuada de professores: uma fissura decolonial, na qual é abordado um posicionamento da formação continuada como uma fissura para a inovação na educação no sentido de resistir ao único modelo educacional para o capital. Em seguida, nas considerações finais, aposta-se em apontar propositivas para uma utopia transformadora na educação, a qual se sustenta em uma espécie de epistemologia da decolonialidade como essência inovadora na educação a partir de ações locais que considerem formar para além do modelo econômico vigente, com base na interculturalidade e por uma Formação continuada societal.

Sob a lente da decolonialidade na educação

Discutir e refletir sobre a decolonialidade já é, por si só, um compromisso de luta e resistência contra os paradigmas europeus e norteamericanos. Esse pensamento se consolida a partir de um ser e estar utópico, isto é, munido pela certeza da transformação de onde se vê e por onde se caminha.

O pensamento da decolonialidade, sendo uma consciência de luta e resistência, é uma busca incessante do reconhecimento da vida humana negada pela hegemonia colonial. É resultado de um movimento historicizante e temporal que dá estrutura, conteúdo e sentido às ações decoloniais e, segundo Fanón

(2005), é um processo permanente assumido pelos atores e movimento nas esferas sociais.

No Brasil, parece que pensar a partir do modelo colonial, ou seja, com base na condição operacional dos europeus e/ou norteamericanos remete a uma ideia de beco sem saída, rodeado de muros conservadores e hegemônicos, ainda farpados. É uma espécie de prisão social com grades fortes, sedimentadas pelos processos da colonização, em todas as articulações da sociedade.

As marcas da colonização, como a tortura, a ideologia senhoral e os racismos, dentre outras amarras, asseguram e colocam com nitidez a existência do sistema colonizador ainda presente na sociedade desses primeiros anos do século XXI.

Os indícios da colonização na existência social colocam em evidência o tipo de homem que é planejado e decidido pela hegemonia, em um processo caracterizado pela doutrinação desse sujeito a partir da perspectiva do dominador. Nesse sentido, o povo da supremacia hegemônica é quem domina e determina a estrutura societal pelo viés capitalista, questão que está no bojo da colonialidade do poder de Aníbal Quijano.

De acordo com Wallestein (1999), o capitalismo é o mecanismo determinante da potência e da precariedade global. Pela óptica do sistema-mundo é possível perceber a classificação do capitalismo como determinante central de todos os processos de civilização humana. Os marcos das colonizações das américas e os mecanismos econômicos fazem entender a influência dos atos e fenômenos que consubstanciam a formação das sociedades.

Nas palavras de Fanón (2005, p. 118),

> A ex-potência colonial, que manteve intactos, e algumas vezes reforçou circuitos comerciais de tipo colonialista, aceita alimentar, por pequenas injeções, o orçamento da nação independente. Vê-se então que o acesso à independência dos países coloniais põe o mundo diante de um problema capital: a libertação nacional dos países colonizados desvela e torna insuportável o seu estado real.

Superar e resistir à situação do colonialismo não é uma tarefa fácil. É preciso questionar que tipo de libertação percorre o país marcado pelo ranço

cravado pelo colonialismo. Insistir no teor do capitalismo como essência do colonialismo é perceber a necessidade ainda da libertação.

Qual tipo de libertação está se discutindo? Pensar que a dinâmica de formação da sociedade é movida e estabelecida pela engenhosidade capitalista é compreender os processos que desencadeiam os fatores políticos, econômicos e sociais fomentados pelo colonialismo.

De acordo com Mota Neto (2015, p. 62):

> [...] o capitalismo (internacional e nacional) reintroduziu a dominação por meio do controle do trabalho e da exploração das riquezas; que negros, mulheres e pobres continuaram negados em seus corpos, em suas existências e em suas formas de pensamento; que a ciência elaborada pelas populações colonizadas, como os índios e afrodescendentes, continuou sendo negada, folclorizada ou saqueada; que o patriarcado e o racismo, como instrumentos de domínio colonial, se atualizaram, introjetando-se não só nas relações sociais e nas mentalidades, mas também nas instituições e políticas governamentais.

Negar as realidades que escancaram a miséria de todos os tipos: fome, pestes, racismo e todo tipo de exploração humana, é desumanidade. É preciso resgatar e valorizar o humano existente nas culturas dos de baixo, composto e enraizado em suas historicidades e temporalidades.

Wallestein (1999) orienta a compreender essa dinâmica política-social a partir de sua historicidade e temporalidade. Pela lente da historicidade, o processo de colonização teve como marco principal a exploração comercial. Pela temporalidade, a essência da sociedade estrutura-se por mecanismos outros de exploração e dominação social, com fomento no capital. É perceptível a manifestação do capitalismo histórico e temporal no âmbito da civilização através da expansão do comércio com a intensificação das Tecnologias da Informação e Comunicação, trazendo às claras as facetas das desigualdades sociais. De acordo com Flecha e Tortajada (2000 p. 22),

> Atualmente, está se desenvolvendo um novo setor (quaternário ou informacional) em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico. Um é o processo de produção e o outro é o surgimento de novas atividades e profissões.

O cenário que circula e é movimentado pelo capitalismo coloca em evidência as condições que determinam as classificações sociais – a de ostentação e a de miséria, o válido e o inválido. Acontece que a ostentação do capital nasce e se sustenta na miséria social; segundo Dussel (1997, p. 58), "a riqueza dos ricos se origina na pobreza dos pobres", motivo pelo qual o princípio de poder é também um cenário de disputa, pois o foco está no terreno da dominação social.

Nesse ínterim, é proposto que o conceito de decolonialidade seja a problematização e o reconhecimento do seu lugar de ator na sociedade para a superação das conjecturas opressoras, ideologicamente preparadas pela colonialidade, em busca de um existir humano digno da vida e livre das amarras euro-norte-americanas. A decolonialidade aponta as fendas e feridas provocadas pelo modelo colonial.

Em meio a esse cenário no qual eclode um desânimo frente às situações de domínio e silenciamento, consciente disso, parece não ser possível identificar o ponto final da história colonial. Entretanto, Walsh (2012, p.17) aponta formas de lutas com sustento na esperança: "Refiro-me à esperança de mudar ou transformar o sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal como um todo, e acreditar que outro mundo a nível global é realmente possível". (Tradução nossa)

A autora supracitada utiliza uma analogia com foco nas *grietas* (rachaduras) e *siembras* (sementes) como mecanismos de/para transformação social e fomentar o reconhecimento de um lugar de vida, dignidade, de fala, de coexistência da Abya Yala (terra em plena maturidade) – um outro mundo.

Como o sistema-mundo utiliza a educação como mecanismo ideológico de dominação, acredita-se que, diante dessa engenhosa articulação ideológica da sociedade colonial, é possível perceber a sala de aula como uma *grieta* para espalhar *siembras.* O pensamento decolonial enverga para ações de fomento a atitudes transformadoras, revolucionárias. Como afirma Freire (2021), de nada vale ou não é revolucionária, transformar a educação que se apropria de ações que ferem a cultura do desfavorecido. Pensar de forma colonizadora é um movimento

estritamente ideológico que se utiliza dos parâmetros educacionais para esconder os interesses dominadores.

Nessa discussão, a ideologia justifica então uma ação ocultando, ao mesmo tempo, o seu derradeiro sentido – a dominação. Como afirma Dussel (1997, p. 15), "a ideologia é a formulação (existencial ou científica) das mediações do projeto do sistema sem que se mostre como tal: como sistema de dominação.".

Como referência desse sistema ideológico que utiliza a educação como mecanismo conservador, apresenta-se o projeto ideológico estatal brasileiro que se intensificou depois do golpe político midiático de 2016. A partir daí, os documentos e planos para a educação se sustentam na ideologia conservadora, tendo como alicerce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada em competências e habilidades, com o termo "aprendizagens essenciais" com foco na produção econômica; destacamos também a instituição de uma Diretriz Curricular Nacional (DCN) para formação de professores a partir da BNCC.

Para Curado (2021), a BNCC e as DCNs são projetos articulados de sociedade para o fomento do capital de cunho neoliberal, com respaldo em experiências dos países europeus e cada vez mais atrelada a um projeto de homem para a produtividade.

Nesse sentido, o espaço educacional passa a ser concebido como o local fundamental para cravar discussões contra a monocultura, o conservadorismo, a hegemonia e as relações de poder, inclusive o fomento dos conhecimentos subalternizados pelo movimento colonial.

Por isso, é perceptível como mais uma fissura de ação inovadora e intercultural a formação docente, como cenário de conscientização acerca do mundo e despertar a potência da ação do professor numa perspectiva decolonial. É fundamental que os professores tenham plena consciência da construção societal para, inclusive, não se constituírem como mais uma ferramenta do conservador.

Em sala de aula, o principal mediador é o professor, engendrado pela ação dialética e emancipatória (FREIRE, 2021), em um processo educacional que tem como objetivo a construção de uma pedagogia própria, crítica e consciente dos

sujeitos da roça, da periferia – do oprimido rumo à revolução transformadora. São pequenos gestos locais que fazem grandes transformações de vidas.

Dessa forma, a seguir é proposta uma discussão sobre inovação na educação numa perspectiva decolonial em busca de proposições consistentes para inovar no cenário educacional a partir das essencialidades que o pensamento decolonial apresenta.

Inovação na educação e o pensamento decolonial

É comum ouvir que a educação está em crise, que precisa ser repensada e inovada em sua essência. É fato que em muitas escolas a educação bancária tão denunciada por Paulo Freire ainda persiste; contudo, é necessário que se faça uma reflexão crítica sobre o modelo de educação que se deseja superar e qual o novo modelo que se apresenta.

Nesse cenário, é importante salientar que a educação sempre esteve a serviço do modelo econômico e produtivo vigente e, com isso, a crise que afeta o capitalismo também afeta a educação. Conforme já foi enfatizado no primeiro tópico, os autores Flecha e Tortajada (2000) ressaltam que está se desenvolvendo um novo setor na sociedade, no qual a informação é a matéria prima e o seu processamento é a base do sistema econômico. Embora o referido setor tenha favorecido uma mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões, contudo é importante ressaltar que a mudança ocorre no processo de produção, enquanto o modo de produção capitalista segue inalterado.

Na era informacional, a tecnologia não possibilitou apenas a revolução na economia, mas também favoreceu a transformação das relações humanas e com isso apareceram novas formas de ver o mundo, novas formas de saberes que rompem com a verdade absoluta posta pela ciência que sempre predominou. Um movimento que traz a reflexão de que, mesmo ainda imersos no sistema capitalista e neoliberal, é possível encontrar rachaduras local e globalmente e construir a interculturalidade e a decolonialidade que tanto se almeja para Abya Yala, como bem defende Walsh (2017).

Com esse movimento surgem as teorias que atribuem a culpa por uma crise da liberdade e de valores dessa nova sociedade a determinados grupos e até aos jovens. Esta visão é considerada por Flecha e Tortajada (2000) como conservadora, visto que para eles "a crise surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, porque as tradições têm que se explicar e porque a informação não é um terreno restrito aos especialistas" (Flecha; Tortajada, 2000, p.25). A crise para os autores tem um sentido positivo, pois favorece a reflexão de que a normalidade pode e deve ser questionada, visto que existem outros contextos e práticas que diferem dos ditos "normais".

Assim, é possível enxergar a crise como uma rachadura para o pensamento decolonial ser semeado, pois ela mesma já sinaliza que o contexto existente estava posto não era bom para todos e, portanto, necessita mudar. Agora, tem-se uma economia informacional e global e esse novo modelo empresarial em rede baseia-se na descentralização, na participação e na coordenação, na qual todos podem ter a oportunidade de criar, tratar e processar a informação; entretanto, pessoas que não possuem as competências, habilidades ou conhecimentos que a rede valoriza são excluídas (Flecha; Tortajada, 2000). Desta forma, é evidente que o novo modelo econômico segue gerando exclusão dos menos privilegiados e ainda insiste em valorizar um saber em detrimento de tantos outros.

Nesse cenário, a educação caracteriza-se como um elemento-chave que pode gerar oportunidades ou agravar situações de exclusão quando não consegue formar sujeitos com as competências e habilidades necessárias à era da informação. Para Flecha e Tortajada (2000, p. 25),

> Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade etc. são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social em geral.

Logo, estas são as habilidades valorizadas no novo processo de produção capitalista e a escola deve fazer um esforço para fomentá-las nos educandos, no intuito de evitar que sejam excluídos da sociedade da informação. Contudo, é necessário que a escola não se limite a servir ao modelo econômico e produtivo

vigente – na verdade, o ideal é que a educação não esteja a serviço de um modelo econômico. Conforme Amorim (2015, p. 403), "[...] é necessário pensar a educação, a escola e a gestão das instituições de ensino para além do sistema produtivo, para além do capital financeiro e especulativo, colocando a educação como sendo, de fato, um direito de todos".

Nesse sentido, as mudanças impostas à educação devido às transformações no sistema capitalista já se apresentam como inovações nas propostas curriculares de vários países. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular é exemplo de mecanismo de manutenção do sistema opressor: foi aprovada recentemente sem o devido diálogo com a sociedade e é uma proposta que manipula ao tentar convencer de que garantirá qualidade, equidade e inovação na educação para todos, prometendo que não haveria diferenças no currículo ofertado a pobres e a ricos. Contudo, o que se vê na prática é a desvalorização e maior sucateamento do trabalho docente e das escolas públicas, com carga horária e quantidade de alunos por professor(a) que inviabilizam realizar um trabalho mais contextualizado, dialógico e crítico juntos aos educandos. Além disso, a BNCC configura-se como um currículo que não só diz o que se deve ensinar, mas também determina o modo como se deve ensinar.

> A elas acrescente-se o fato de que a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. (Messina, 2001, p. 226).

Assim, evidencia-se que o termo inovação tornou-se modismo na educação e que têm ganhado espaço nas escolas propostas cada vez mais homogeneizadoras, que não consideram a realidade dos educadores e educandos. É um discurso falacioso, que encanta e manipula até os professores mais experientes quando coloca a tecnologia como sinônimo de inovação nas propostas que vêm prontas e chegam de cima para baixo nas redes de ensino. Aqui, são necessárias muita atenção e criticidade para compreender as reais intenções de cada projeto "inovador"; conforme afirma Messina (2001, p. 227), "no marco das reformas

educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores".

Embora não seja objetivo deste trabalho esmiuçar o conceito de inovação, pois segundo Messina (2001, p. 227) "atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere", é importante ressaltar que "a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais" (Messina, 2001, p. 227). Ao comungar com essa definição é possível considerar que uma educação que tem por base o pensamento decolonial é inovadora, visto que privilegia os saberes da comunidade, assim como também pode valorizar os saberes científicos, num movimento que contribui para a transformação revolucionária da realidade escolar e favorece a inovação. Frente ao exposto, Amorim (2015, p. 404) enfatiza que

> [...] a escola não precisa 'inventar a roda' para inovar a gestão e o seu processo de ensino-aprendizagem, basta iniciar o trabalho colocando em igualdade de prioridade os saberes trazidos pelos alunos juntamente com os saberes científicos defendidos pela instituição de ensino. Este processo faz muita diferença, traz a igualdade entre as culturas do vivido e a cultura a ser criada, acabando com a reprodução dos conteúdos e das metodologias, pelo fortalecimento da criação de saberes inovadores, sendo esta uma marca que o aluno irá levar para a sua vida inteira.

Logo, é urgente iniciar esse movimento nas escolas para desconstruir a colonialidade do poder, imposta pelos europeus a partir do contato com a América, que deslegitimou e reduziu à insignificância o conhecimento e saberes dos povos dominados, como, por exemplo, os indígenas e negros. Quijano (2009) fala sobre a colonialidade do poder e sinaliza que ela nos aprisiona e reduz a seres dominados. Na educação, essa dominação acontece por meio do modelo hegemônico das propostas educativas que, apesar de estar em crise, ainda segue reforçando o saber eurocêntrico em detrimento dos demais saberes.

O movimento para uma educação inovadora com base no pensamento decolonial precisa dar voz aos subalternos; assim, caminhará em direção à libertação e descolonização da sociedade brasileira. Tal educação não pode ser

verticalizada: deve ser construída a partir dos anseios da comunidade escolar, para e com os atores sociais em um processo contínuo de avaliação e reflexão crítica acerca da sociedade que se deseja formar. É necessário que ocorra uma ruptura com o modelo hegemônico na educação e uma mudança na mentalidade das pessoas para que se dê início à transformação que caracteriza a inovação. Faz-se importante romper com a lógica de formar com foco em competências individuais; contudo, é preciso construir políticas sólidas que tragam tanto o saber científico necessário à era da informação quanto os saberes locais. Nessa perspectiva, Amorim (2015, p. 405) afirma que:

> [...] a inovação educacional não acontece de forma isolada, ela é sempre um processo que envolve pessoas ou grupos de pessoas, ou instituições, e que visa sempre à concretização de mudanças na cultura ou subcultura de uma instituição. E por ser processo, a inovação da educação implica em etapas progressivas de transformações do ambiente educacional ou escolar, atuando para refazer caminhos metodológicos, projetos pedagógicos e curriculares, práticas docentes e gestoras, comportamentos individuais e coletivos.

Frente ao exposto, pensar a inovação na educação numa perspectiva decolonial é um processo de devir – algo que ainda não é, mas que possui potencialidade de vir a ser. É necessário um fazer diferente do atual, que considere os saberes necessários à nova era e também os saberes que foram deslegitimados até aqui.

Para tanto, é importante que as pessoas responsáveis por dar o start nesse movimento decolonial que favorecerá efetivamente a inovação na educação – os pesquisadores/as, professores/as e a comunidade escolar – busquem compreender os princípios basilares do pensamento decolonial e reflitam sobre os caminhos possíveis para transformar a educação e inová-la. Nesta lógica, cabe a nós, professores pesquisadores, desafiar a colonialidade do poder e ousar pensar quais características devem estar presentes em uma escola para defini-la como uma instituição inovadora decolonial. E é esse desafio que ousamos realizar pois, mesmo com o risco real de deixar muitas lacunas, a escolha aqui é por arriscar, e não simplesmente nos omitirmos e perdermos a oportunidade de fazer parte desse movimento.

Logo, é possível destacar e problematizar algumas das características para essa educação inovadora decolonial em devir:

1. Ela forma para além do modelo econômico vigente

Não faz mais sentido manter uma educação que forma exclusivamente com foco no mercado de trabalho, nas profissões e mantém um currículo compartimentado em disciplinas e turmas, visto que a era da informação é dinâmica e, conforme Flecha e Tortajada (2000, p. 28), "a escola, prospectivamente, não pode prever quais serão as ocupações que as pessoas realizarão, uma vez que continuamente estão sendo geradas novas profissões, além de já não termos uma única ocupação ao longo de nossa vida profissional". Por conseguinte, ao elencarmos essa característica fica o convite a pensar uma educação cuja base seja um currículo construído junto à comunidade, que responda aos anseios de seus atores, respeite os saberes ancestrais e valorize o conhecimento advindo do povo até então subalternizado.

2. A sala de aula é um espaço inovador decolonial

Diante do sistema que impera na sociedade capitalista, a escola se apresenta como um palco de materialização da ideologia econômica em que o alicerce para a formação do cidadão são as competências e habilidades essenciais definidas por outrem. É notório que os professores da escola se veem cercados de normas e documentos regimentais que travam e silenciam um outro olhar acerca da formação para a emancipação do estudante, isto é, para além da única visão que não seja apenas esta, a do empreendedorismo. A sala de aula é o espaço que não é sustentada apenas por paredes fechadas, mas por ideias abertas ao protagonismo entre professores e estudantes ou vice-versa, para a construção crítica, como bem indica Rigal (2000, p. 188) ao apresentar uma outra escola que possa "construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagônico na construção da história".

3. Interculturalidade

A interculturalidade favorece que a educação pense e valorize mais as diferenças e a pluriversalidade de seus atores, os seus saberes e formas de existir e

resistir na sociedade. Para tanto, é preciso mobilizar ações de forma localizada – as mudanças devem começar nos pequenos contextos e se ampliar gradativamente. É assim que Walsh (2017) fala da interculturalidade: como uma luz no fim do túnel para Abya Yala, cuja concretização não iniciará pela totalidade, mas sim deve ser pensada por meio de pequenas ações de esperança – com gritos que clamam por práticas a favor de algo muito diferente, a partir das rachaduras, reunindo os gritos de baixo, aprendendo a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, individual e coletivamente é que será possível realmente começar a construir a interculturalidade. Desta forma, para a educação alcançar uma inovação decolonial o/a Professor/a é a base que iniciará as pequenas ações de esperança em sala de aula por meio de uma prática que vise à interculturalidade e à decolonialidade.

4. Formação continuada societal

Por uma formação continuada que não seja planejada pelo sistema estatal ideológico, mas que emane do contexto da profissão vivenciado pelos atores professores. A Formação continuada é uma fissura para refletir a materialização da sala de aula inovadora decolonial, pauta esta que será melhor discutida na sessão seguinte.

A formação continuada de professores: uma fissura decolonial

Para iniciar essa discussão, trazemos à baila uma análise pontual sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que tem como referência basilar a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

É uma Resolução do Conselho Nacional de Educação junto ao Conselho Pleno, publicada em 27 de outubro de 2020, que se estrutura em V capítulos, com um total de 14 Artigos e um anexo sobre as competências gerais docentes.

O Art. 3 da BNC-Formação Continuada dispõe sobre as competências fundamentais em três dimensões definidas como essenciais para a ação docente na Educação Básica, a saber: I- conhecimento profissional, II- prática profissional e III- engajamento profissional (Brasil, 2020).

Segundo Curado (2020), a BNC-Formação Continuada compõe o projeto ideológico de sociedade neocapitalista bem definido, que estabelece um desenho de sociedade, de trabalhador, de homem a ser formado para a produtividade. É resultado ainda de uma estratégia sob a égide do obscurantismo, sem movimento dialógico.

É perceptível nas dimensões que dispõe o Art. 3 um processo de formação continuada unilateral, monocultural e centralizado nos paradigmas da colonialidade ancorada no eurocentrismo – a produção. De modo geral, a partir das três dimensões, é articulada uma envergadura para uma formação de professores neotecnicistas, aqueles que aplicam os conhecimentos técnicos ancorados em competências essenciais definidas por interesses hegemônicos.

Essa definição antidialógica que estabelece os conhecimentos legitimados e trata-os como universais enquadra-se nos parâmetros da colonialidade. Sua análise remete-nos a uma forte crítica construída por Santos (2010) e Wallerstein (2013) sobre as epistemologias hegemônicas e totalitárias: as competências definidas como essenciais são únicas e universais para toda a sociedade, como assevera a BNC-Formação Continuada, e por isso não são considerados válidos os conhecimentos construídos e emergidos nos pequenos grupos e culturas – os subalternos desprovidos do sistema capitalista.

Nesse sentido, trabalhar a formação continuada de professores numa perspectiva decolonial para uma educação inovadora não se trata de uma verdade absoluta concomitante à potencialização do sistema educacional brasileiro. É, de certa forma, um outro pensar e agir em busca de horizontes transformadores no cenário educativo.

A formação continuada é um espaço de construção coletiva. É possível acreditar na perspectiva decolonial como um movimento inovador na educação com vistas a sustentar uma relação entre o princípio de conscientização crítica de

mundo e a necessidade de criar ações pedagógicas com sentidos revolucionários. Amorim (2015, p. 403) sinaliza que

> Além disso, precisamos valorizar a educação continuada, como sendo está um sinônimo de qualidade de vida, de cultura e de criação de novas possibilidades humanas; para que o indivíduo e o conjunto da sociedade avancem no projeto de vida, não podendo a escola e a educação está atrelada ao um determinado modelo de produção, que hoje está dando certo, mas, que amanhã, tudo poderá ser alterado, de maneira indiferente aos interesses da sociedade.

Assim, parte-se do princípio de que um movimento educacional sob a égide da decolonialidade apoia-se em uma docência de respeito e valorização da cultura viva dos povos que foram – e estão sendo – silenciados, saqueados e desumanizados. Uma educação para a vida não se sustenta em um único modelo, o da produção, mas em criar possibilidades de projetos de vida significativos à vida digna da humanização.

Em tempo: a formação continuada societal é um espaço de desenvolvimento para uma atuação em si política, consciente da estrutura e da organização ideológica postas na sociedade. Nesse sentido, "a escola torna-se um espaço de formação quando possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes como oportunidades de trocas e de discussões da experiência vivida" (Fuhr, 2015, p. 25).

A formação continuada societal tem sua especificidade na potencialização de uma atuação profissional para o rompimento das arcaduras dominantes, hegemônicas na educação. Como afirma Freire (2021), a educação é campo para fazer justiça frente aos reflexos e materialidade da ideologia dominante, da ditadora da verdade única reprodutora da produtividade. Dessa forma, defender uma formação continuada antisocietal é ter como base a epistemologia decolonial, isto é, compreender e resistir à engenhosidade de um Estado que apoia a hegemonia materializada nos regimentos educacionais que formam para o capital.

Diante da articulação societal que utiliza a educação como ideologia, Imbernón (2010), na década de 1980, orienta para não cairmos no modelo de reprodução através da metáfora do produto:

> A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. [...] potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é [...] modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades [...] a partir da formação decidida por outros. [...] Um dos resultados esperados [...] é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (Imbernón, 2010, p. 19).

Do ponto de vista societal, o processo de formação contínua é um movimento que deve nascer e perdurar no contexto da profissão, considerando a organização e estrutura que sustentam a instituição e cultura envolvida. Ademais, compreender o processo formativo no âmbito da profissão é mergulhar em uma ação coletiva contextual que conecta diretamente as necessidades da sociedade à escola, pela reflexão coletiva entre os professores, aqueles que conhecem o seu campo de atuação e o seu potencial social político.

É importante perceber o espaço de formação continuada como movimento instituinte da escola. Espaço este em que grandes pautas consolidam-se entre os professores para revolucionar o cenário educativo no rumo de uma educação transformadora, desmascaradora, de luta, de resistência – decolonial.

Segundo Nóvoa (2002, p. 38):

> A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

A formação continuada societal, pois, é um cenário de reflexão-ação da profissão docente com espírito de luta contra a hegemonia posta na sociedade. É crucial perceber que a escola está no bojo de uma sociedade capitalista e que a partir dela, como pontua Freire (2021), é possível dominar ou combater os dominantes. Por isso, uma formação continuada societal alicerçada no pensamento decolonial poderá agir nessa fissura educacional de formação para combater a

materialização hegemônica societal posta. É no espaço formativo da instituição que se fomenta o pensar e agir revolucionário de forma política, ética e estratégica.

Considerações Finais

Mobilizado pelo espírito da denúncia, pronúncia e indignação utópica, em que buscaram-se proposições inovadoras para a educação a partir da natureza científica do pensamento decolonial, o estudo em questão sinalizou, a princípio, que o pensamento decolonial tem como base norteadora a valorização dos saberes da comunidade e os conhecimentos científicos compostos por um movimento de bricolagem em busca de novos horizontes da vida que não estejam rodeados pela hegemonia colonizadora. Partir de um saber que emana, infelizmente, das marcas e feridas cravadas pela colonização. A partir daí, não apontar curas, mas viver a doçura cultural da raiz social dos povos da América Latina.

No âmbito educacional, a inovação faz-se presente no devir transformador e revolucionário da ação consciente e contemporânea dos sujeitos da escola, local. A educação é um campo que deve fomentar práticas de pesquisas e estudos sobre o pensamento decolonial, e para isso é necessário que os professores(as) se coloquem como pesquisadores e se envolvam em movimentos sociais que possibilitem compartilhar os gritos que irão rachar aos poucos o projeto hegemônico e opressor do sistema atual. Para tanto, é importante agir localmente, construir uma política de educação a partir dos anseios da comunidade escolar, para e com os atores sociais, em um processo contínuo de avaliação e reflexão crítica acerca da sociedade que se deseja formar; é possível, assim, mudar a própria realidade, para então pensar na totalidade.

Com efeito, o estudo ora apresentado possibilitou apontar quatro proposições rumo a uma educação inovadora decolonial, ao considerar que ela deve formar para além do modelo econômico vigente, que a sala de aula é um espaço inovador decolonial sustentado por ideias abertas ao protagonismo entre professores e estudantes, que a interculturalidade favorece que educação pense e valorize mais as diferenças e a pluriversalidade de seus atores e que a formação continuada societal parte da cultura local institucional, consciente da

engenhosidade ideológica em que a escola torna-se instrumento estatal para o capital. Por essas fissuras, assegura-se uma docência pautada na ética cidadã crítica-transformadora de mundos.

Dessa forma, as proposições supracitadas revelam ações de natureza decolonial como essencialidade de uma inovação na educação que pode mobilizar uma formação cidadã do terreno de origem do seu povo para revolução, e não aderente a um processo formativo que se sustenta em modelos estruturais da colonialidade.

Referências

AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 400–416, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7722. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7722. Acesso em: 17 jul. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 0, de 28 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CURADO, Kátia. **AS NOVAS DCNs para formação de professores:** retrocessos e resistências. In: ANFOPE NACIONAL, Santa Catarina, 15 de junho de 2020. Transmitido ao vivo em 15 de junho de 2020 pelo canal Anfope Nacional. 1 vídeo (73 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L37ARHWlGeQ&t=490s. Acesso em: 07 jul. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Teologia da Libertação:** um panorama de seu desenvolvimento. Trad. Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FLECHA, R; TORTAJADA, I. Desafios e saída educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-36

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 71. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FÜRH, Regina Cândida. **A construção coletiva na escola como espaço de formação**. 1. ed. Curitiba: Aprris, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 225-233, nov. 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 74-.114

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBENÓN, Francisco. **A educação do século XXI:** os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 171-194.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: GARCIA DINIZ, A. et. al (orgs.) **Poética e política da linguagem em vias de descolonização.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-53.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Priscila Pesce Lopes de Oliveira, Bacharel, Mestre e Doutora em Letras.

Submetido em 10/02/2023 **Aprovado em 30/11/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)