



Metodologias horizontais nos primeiros anos do ensino fundamental: um desafio decolonial

Márcia Helena Dutra Schmidt

Prefeitura de Porto Alegre. Prefeitura de Sapucaia do Sul.
Universidade La Salle – UNILASALLE, Brasil

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle – UNILASALLE, Brasil

Apoio e financiamento: CNPq

RESUMO

Neste artigo, exercita-se o pensamento crítico decolonial em um ensaio sobre possíveis alternativas para horizontalizar metodologias nas práticas pedagógicas utilizadas em escolas públicas, nos processos de alfabetização e consolidação de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Aliada a essa preocupação, procura-se verificar como se dá a manutenção da colonialidade, eurocentricidade e subalternização daquilo que é próprio dos sujeitos em sua formação escolar básica. Para dar conta desses propósitos, o estudo busca apoio teórico nas contribuições da perspectiva decolonial, explora as metodologias horizontais apontando o diálogo como instrumento de construção do conhecimento. O estudo enfatiza a escola como espaço de manutenção de práticas colonizadoras e aponta para fissuras nessa estrutura que revelam possibilidades para a construção de intervenções docentes desde o viés decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Horizontal. Produção Horizontal de Conhecimento. Pedagogia Decolonial. Educação Básica.

HORIZONTAL METHODOLOGIES IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: A DECOLONIAL CHALLENGE

ABSTRACT

This article exercises decolonial critical thinking in an essay on possible alternatives to horizontalize methodologies in pedagogical practices used in public schools, in literacy processes and learning consolidation in the early years of elementary school. It is intended to verify how the maintenance of coloniality, eurocentricity and subalternization of what is characteristic of subjects in their basic schooling takes place or not. To account for these purposes, the study seeks theoretical support in contributions from the decolonial perspective, exploring horizontal methodologies, pointing out dialogue as an instrument for building knowledge. The study emphasizes the school as a space for the maintenance of colonizing practices and points to fissures in this structure that reveal possibilities for the construction of teaching interventions from this decolonial bias.

KEY WORDS: Methodology. Horizontal Knowledge Production. Decolonial Pedagogy. Basic Education.

METODOLOGÍAS HORIZONTALES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA: UN DESAFÍO DECOLONIAL

RESUMEN

Este artículo ejercita el pensamiento crítico decolonial en un ensayo sobre posibles alternativas para horizontalizar metodologías en las prácticas pedagógicas utilizadas en las escuelas públicas, en los procesos de alfabetización y consolidación de aprendizajes en los primeros años de la escuela primaria. Se pretende verificar cómo se produce o no el mantenimiento de la colonialidad, eurocentricidad y subalternización de lo propio de los sujetos en su escolaridad básica. Para dar cuenta de estos propósitos, el estudio busca apoyos teóricos en aportes desde la perspectiva decolonial, explorando metodologías horizontales, apuntando al diálogo como instrumento de construcción de conocimiento. El estudio enfatiza la escuela como espacio para el mantenimiento de prácticas colonizadoras y apunta a fisuras en esta estructura que revelan posibilidades para la construcción de intervenciones docentes a partir de este sesgo decolonial.

PALABRAS CLAVE: Metodología Horizontal. Producción Horizontal de Conocimiento. Pedagogía Decolonial. Educación básica.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, exercita-se o pensamento crítico decolonial em um ensaio sobre possíveis alternativas para horizontalizar metodologias nas práticas pedagógicas utilizadas em escolas públicas, nos processos de alfabetização e consolidação de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Intenciona-se verificar também como se dá a manutenção da colonialidade, eurocentricidade e subalternização daquilo que é próprio dos sujeitos em sua formação escolar básica.

A escola é um dos primeiros ambientes sociais que a criança frequenta e no qual desenvolve suas competências e habilidades cognitivas, bem como as habilidades sociais. Uma das funções sociais da escola é justamente desenvolver a capacidade intelectual e reflexiva dos alunos em face aos problemas sociais, levando em conta suas características individuais e o contexto social onde estão inseridas. Essa função social da escola acaba por transformar-se de acordo com as políticas educacionais vigentes, e o próprio contexto histórico-cultural acontece. A avaliação de Paro (2011, p. 15) contribui para a configuração desse quadro:

Nas últimas décadas, especialmente a partir do início dos anos 1980, tem-se verificado, no Brasil, uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, acompanhando em certa medida a democratização da própria sociedade, que se verifica neste mesmo período.

Não obstante, mesmo considerando os avanços verificados desde o campo das políticas públicas até o alargamento de propostas que acabam por orientar a ação educativa dos profissionais da educação, conclui Paro (2011, p. 19): “Todas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”.

Através de seus conteúdos programáticos, historicamente a escola pública se mantém em um sistema encarcerado, de preservação da colonialidade, tradicional, conservador, excludente, ainda que se denomine de escola pública “inclusiva para todos” e que, em alguns momentos, proponha políticas pedagógicas que pareçam ampliar a participação social. Na prática, a escola mantém o modelo colonial eurocêntrico social (GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2021; QUIJANO, 2002). No dizer de Nilma Lino Gomes (2007, p. 104), por exemplo: “A escola brasileira, pública, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial”. Afinal, queremos, almejamos e lutamos por uma escola para todos e todas.

Nossas atitudes e comportamentos são um reflexo de nossos sentimentos face às atitudes relacionais do meio onde estamos inseridos. Nesse sentido, é fundamental repensar as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Que competências intelectuais, reflexivas e sociais se desejam desenvolver? Quanto há de respeito pela individualidade de cada criança? Há realmente inclusão de “todos” na escola pública? Posso me transformar em um educador horizontal decolonial (EHD) na prática diária?

É impossível permanecer indiferente a um conhecimento recebido, sempre há outros modos de ver, pensar e fazer. Assim, através de reflexões amparadas na perspectiva decolonial, das metodologias horizontais, produção horizontal de conhecimentos e de pensar uma pedagogia decolonial, reflete-se criticamente sobre possibilidades de abrir espaço para estes outros modos de produzir um *sentirpensar* sobre o mundo e a própria produção de conhecimentos. Trata-se de uma postura que remete para a possibilidade de criar, senão rupturas, pelo menos fissuras no conhecimento hegemônico eurocentrado. Nossa opção por lançar mão de situações experimentadas na ação docente em um laboratório de aprendizagem com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal constitui-se como uma estratégia de escuta atenta ao que e como se experimenta, colocando essas situações pedagógicas como mediadoras entre a necessária travessia que parte do vivido para o refletido. A delimitação pelos anos iniciais do ensino fundamental se deve à experiência

acumulada por um dos autores especificamente nessa área, o que tem provocado boas discussões nos espaços do grupo de pesquisa¹ do qual fazemos parte.

Desse modo, este artigo está organizado em três momentos. No primeiro, apresentamos noções que orientam a compreensão sobre colonialidade e decolonialidade. No segundo, exploramos a ideia de Metodologias Horizontais e o consequente processo de Produção Horizontal de Conhecimento. No terceiro, desenvolvemos uma reflexão sobre Pedagogia Decolonial, construindo um diálogo com situações experimentadas no fazer educativo, desde a experiência do exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Como fechamento, encontram-se as considerações finais.

2 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Se pensarmos na direção da colonização como um fato, e por que não dizer trágico na história de povos, em sua maioria do sul, podemos explorar por esta direção. Entretanto, ao falarmos de colonialidade como efeito causado pelo processo da colonização, vamos observar que nitidamente há uma atualização da manutenção de modos de pensar, agir, de crenças que alimentam lugares de subalternização e de inferioridade. Nesse sentido, quando se indica a ideia de sul, ela comporta, para além de uma localização geográfica, também uma postura política, econômica, cultural e epistêmica que revela um modo de compreender que reconhece a produção de conhecimentos sustentados por referenciais outros, se comparados com os fundamentos que têm mantido o pensamento ocidental moderno. Quijano (2002, p. 04) indica que as formas com que as sociedades se organizam pautam-se por relações sociais em que o poder é exercido a partir de uma espécie de “co-presença de três elementos: dominação, exploração e conflito”. Esses elementos afetam diretamente quatro grandes áreas que permanecem sendo objeto de disputa para o exercício do poder. “1) O trabalho, seus recursos e seus produtos. 2) O sexo, seus recursos e seus produtos. 3) A autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos. 4) A subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos” (QUIJANO, 2002, p. 04). Dois aspectos vale destacar aqui: o primeiro deles refere-se ao fato de que essas áreas são propriedade do sistema capitalista que administra, ou procura administrar, transformando em bens comercializáveis, portanto dotados de um valor comercial, incluindo as dimensões que envolvem o universo subjetivo. A segunda questão diz respeito ao fato de que o mundo está organizado – desde a horrorosa experiência da colonização, e este

¹ Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Informações podem ser obtidas junto ao *e-mail*: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

adjetivo, não tão usual nos textos acadêmicos, que primam por uma linguagem menos subjetiva, ganha importância, justamente pelo processo de invisibilização do que foi a colonização, por exemplo, para as populações que viveram o doloroso processo de escravização, genocídio, epistemicídio e de diáspora – e essa organização passa pela classificação racializada dos povos do mundo que levaram a autorizar a existência de um sistema abominável de exploração de seres humanos. Não há como falar dessa experiência sem caracterizá-la, buscando palavras que melhor traduzam o significado dela para os povos afro diaspóricos e originários nas regiões colonizadas.

Assim, a colonização, enquanto processo de domínio político, parece ter se encerrado, porém, o que permanece nas ex-colônias, atuais nações livres, é a colonialidade, compreendida pelo poder que atravessa corpos, subjetividades e se apropria da força de trabalho. Modelos que atualizam signos, status, conhecimentos, valores e cultura permanecem sendo perseguidos como modos de se aproximar ao que representa o poder do colonizador. A educação escolar, veiculadora de um conhecimento hegemônico em detrimento, por exemplo, da história local, é uma das manifestações institucionalizadas em que mais se pode observar a manutenção da colonialidade do saber. É, justamente, dessa perspectiva que se quer tratar o contexto escolar e apontar para o que estamos a chamar aqui de metodologias horizontais, onde ingressem os saberes locais, não como representação do exótico, mas com o devido respeito que as histórias locais e os saberes destes grupos colocados à margem merecem (DULCI; MALHEIROS, 2021).

Em meados dos anos 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos, organizados ao redor da ideia Modernidade/colonialidade, iniciam um processo fértil de questionamento e produção acadêmica, tanto da perspectiva do conhecimento e da ciência propriamente dita quanto do revisitar da própria história da colonização e da modernidade, assim como do que foi experimentado nas regiões do planeta onde a colonização se deu. Esse movimento coloca a América Latina no cenário internacional como produtora de um pensamento próprio que se pauta pela busca de um pensar desde onde se está e com quem se está, ou seja, uma geoepisteme (ESCOBAR, 2003; AGUIAR, 2018; SILVA, 2020). Assim, repensa-se o conhecimento e o lugar que ocupa para os povos que viveram a experiência da colonização.

No campo da formação das identidades, não se pode deixar de considerar aquilo ao qual Ocaña, Lopes e Conedo (2018, p. 19) se referem: “Nossas experiências diárias, desde tenra idade, estão entrelaçadas com vistas e imagens coloniais”. São, justamente, essas experiências coloniais que acabam por configurar o que somos, o como sentimos e experimentamos, atribuindo sentidos ao cotidiano de nossas vidas, “formando assim o que chamamos de cultura, que fundamenta nossas biopráticas todo dia” (OCAÑA; LOPES; CONEDO, 2018, p. 19). Esse

resultado, que deriva do processo de aprendizagem ao longo da vida e demarca o que somos, implica o que se denomina de colonialidade do poder. Reside, então, o desafio para descolonizar estes campos que envolvem o exercício do poder, do ser e do saber. Esse tripé sustenta a atualização de formas da colonialidade, e o racismo é uma dessas manifestações que insiste em se atualizar. Exemplos hediondos do preconceito racial têm ocupado espaço privilegiado nos diferentes formatos das mídias na atualidade. O ato descolonizador é um ato de tomada de posição política, implica uma ação que envolve retomada dos valores que orientam o sentido de viver, portanto, descolonizar não é meramente um conceito que se trabalha desde o ponto de vista teórico, é uma tomada de posição que remete à mudança para além da apropriação teórica, ela deve vir acompanhada de ação.

A intelectual estadunidense, radicada no Equador, Catherine Walsh (2014, p. 41), prefere chamar de decolonialidade, compreendendo que retirar o “S” não é quebrar uma regra linguística do espanhol, mas, sim, uma estratégia lúdica semântico-linguística², para chamar a atenção e dizer que decolonialidade não é simplesmente deixar de ser colonial, mas, sim, desarmar a colonialidade, romper com padrões coloniais, é assumir uma postura insurgente, mostrando que há “outro” modo de ser, de viver, de existir. Então, na visão da autora, decolonizar é diferente de apenas romper com a colonização, mas, antes, um outro modo de ser, fazer e agir. É dar continuidade a um processo de lutas para construir e reconhecer um lugar de exterioridade, um lugar outro. Portanto, uma luta que implica para além da descolonização política, importa desconstruir, por exemplo, as subjetividades colonizadas e os epistemicídios produzidos. Junto a essa compreensão, entendemos que as lutas pela desconstrução da colonização, empreendidas pelas populações afro diaspóricas e originárias no enfrentamento aos primeiros conquistadores em terras americanas, integram este processo. A obra organizada por Baudot e Todorov (2019, p. 182), onde encontramos o Códice Florentino³, um dos registros sobre a chegada dos primeiros espanhóis em terras mexicanas, é revelador dessas lutas: “Puseram-se a perseguir os espanhóis, avançaram impetuosamente e os pegaram. Quinze espanhóis foram capturados e, sem demora, foram levados. E os espanhóis recuaram suas naus; no meio da água eles as desfraldaram”. Este constitui um dos primeiros enfrentamentos, que vai se repetir ao longo da história da conquista das Américas. Na retomada desses estudos, a

² Estratégia lúdica semântico-linguística: metodologia que tem como finalidade desenvolver ludicamente o aprendizado da linguagem escrita, normalmente utilizado no processo de construção inicial de escrita das crianças. Walsh se vale desta estratégia e chama a atenção para o sentido de “decolonialidade”.

³ Relato dos informantes (indígenas) de Tlateloco, colhidos entre 1550 e 1555 por Frei Bernardino de Sahagún. A versão original dos textos encontra-se em Língua Nuaatlé utilizada por uma parcela significativa de povos autóctones (indígenas) da região do México.

resistência, a defesa por um modo de viver, experimentar e produzir cultura procurou se impor ao processo da conquista/colonização.

Assim, a decolonialidade não é uma meta, e, sim, um processo, um colocar-se em movimento para sair da condição da colonialidade, uma assunção para um outro lugar. As referências culturais, sociais, políticas, de trabalho passam a ser aquelas que fazem sentido, aquelas que são construídas desde os referentes de onde se está (geoepistêmico, cultural, político) e com quem se está (sujeito histórico concreto).

3 METODOLOGIAS HORIZONTAIS E PRODUÇÃO HORIZONTAL DE CONHECIMENTOS (PHC)

O giro geoepistêmico e político proposto pela decolonialidade implica repensar igualmente as metodologias que contribuem para a produção e apropriação do conhecimento. A grande questão colocada aqui é que se estabelecemos o questionamento sobre os modos de conhecer hegemônicos, da mesma forma há que se (re)pensar o lugar das metodologias nesse processo. Quais seriam ainda os seus papéis, que lugar ocupariam, que tipo de metodologia responderia de forma coerente com o que se propõe a realizar a perspectiva decolonial? Ainda precisamos de metodologia? Estas questões acabam sendo importantes na medida que passamos a considerar que o pensamento eurocêntrico é igualmente um conhecimento local, produzido por um grupo de pessoas desde onde estão e com quem estão. Portanto, não é de se estranhar que, quando se leem os clássicos do pensamento hegemônico eurocentrado, a sensação de um estar fora, de uma não compreensão não é incomum. O que se observa é que o leitor além-mar, no nosso caso como americanos, experimenta outras realidades, inclusive a experiência da colônia. Então, ao acessar informações que foram produzidas desde um contexto colonizador, desde o centro, a periferia ou as (ex) colônias buscam por aproximar-se ao colonizador, apropriando-se de suas produções, repetindo seus conceitos e ideias, como se esse ato de apropriar-se pudesse garantir o pertencimento a esta condição de colonizador e distanciando-se da condição de colonizado. Prática rotineira nos meios acadêmicos do lado de cá. Assim, observa-se nos meios acadêmicos a busca por apropriar-se destes modos de produzir conhecimento que consigam tanto o respeito quanto o reconhecimento diante do modelo colonizador.

As metodologias horizontais partem de um processo investigativo e de produção de conhecimento desde um compromisso político que gera formas de viver melhor no espaço

público (TORRES CARRILLO, 2004; 2019). Para Torres Castillo (2019, p. 26), a investigação, nesta direção, é tida:

[...] como una práctica colectiva de producción de conocimiento, articulada a procesos organizativos y movimientos sociales, que se propone comprender y fortalecer su capacidad de resistencia y generación de alternativas al capitalismo, así como contribuir a la producción de subjetividades y de vínculos comunitarios y a la transformación de realidades y sujetos desde una perspectiva crítica y emancipadora.

Segundo Kaltmeier e Berkin (2012), as Metodologias Horizontais têm sido aplicadas em vários setores. Nos processos das Metodologias Horizontais, não surge um novo “nós” entre os sujeitos envolvidos na investigação, mas, sim, um “com”, dessa forma o conhecimento se dá de forma preventiva e em intercâmbio. Há uma produção mútua de conhecimento. Provocam reflexões epistemológicas sobre a importância fundamental da descolonização do saber. O desenvolvimento das Metodologias Horizontais está diretamente ligado ao contexto político-cultural do momento, desde o onde se está. Berkin (2019) diz que Produção Horizontal de Conhecimentos (PHC) é ouvir as vozes distintas da academia, ouvir aqueles que pensam desde modos outros, é estabelecer um diálogo com as diferentes formas de ver o mundo. Explica, também, que a construção horizontal de conhecimento se caracteriza pela busca de novas formas de conhecer. A academia acostumou-se a produzir o discurso ou, então, no processo de investigação do outro, estimular o discurso, daí já conceitualmente compreendido como narrativa ou depoimento, ou seja, já não é exatamente um discurso, mas um narrar a experiência. Talvez, justamente nesse narrar a experiência que traduz a vida dos que foram subalternizados, esteja a indicação da ruptura, da construção de um lugar do sujeito que se autoriza a dizer a sua palavra, a produzir o seu discurso, a elaborar a sua narrativa. Pois, afinal, a ciência eurocentrada também faz uso dessa estratégia, pautando-se por elementos de uma história local, que foi ilusoriamente apresentada ao mundo como a história, ainda que não o faça com o mesmo sentido, com a mesma finalidade.

Em Produção Horizontal do Conhecimento, Berkin (2020, p. 14) identifica o lugar da linguagem, a ordem e a transformação para a Produção Horizontal do Conhecimento. Sobre a Linguagem, refere-se ao diálogo como um fenômeno social em que os sujeitos são permanentemente construídos, para a partir de relacionamentos com outras pessoas, alternar olhares e proporcionar uma visão mais abrangente de ambas as culturas. Assim, a linguagem se refere ao lugar, à comunicação e ao diálogo. Como existem múltiplas línguas, também existem múltiplas realidades, e cada uma delas tem seus problemas e formas de entendê-los e resolvê-los. É igualmente importante o contexto em que está inserida a linguagem, pois esta é adquirida

de acordo com as aprendizagens recebidas do meio social onde se vive, é nesse contexto que se define a linguagem, e se expressa o que se pensa e se diz. Portanto, a comunicação e o diálogo se dão através dos conhecimentos que cada um possui. Então, como não existe uma única linguagem, da mesma forma é impossível pensar que deva existir apenas um jeito de conhecer, impossível pensar em uma linguagem universal, única para todos, haja vista que para transformar a comunicação é preciso reconhecer a existência da diversidade das linguagens. Berkin (2020, p. 29) sabiamente assim enfatiza: “Construir categorías juntos para penetrar y transformar los conceptos eurocéntricos que excluyen el diálogo, nos permite construir conocimiento con los otros”. O desafio de construir o diálogo na perspectiva horizontal, rompendo com as hierarquizações das relações, institui-se como necessidade que encontra, naquilo que Berkin (2020, p. 29) denomina de três eixos para melhor compreender a possibilidade de experimentar o diálogo: “el conflicto generador, la igualdad discursiva y la autonomía de la propia mirada”.

Sobre o conflito gerador, relata que na PHC este é uma condição geradora, pois o diálogo é inicialmente conflitivo, onde para existir se ganha e também se perde, porque é um encontro de diferentes pontos de vista de olhar o mundo, principalmente quando se trata de um diálogo com diferentes vozes distintas da academia e complementa: “Si el papel del otro se desvaloriza y se le considera oyente neutral o investigado pasivo, tenemos un proceso incompleto del proceso multidiscursivo de la comunicación” (BERKIN, 2020, p. 31). Porque, se na condição em que se dá o diálogo entre pessoas que foram moldadas por uma cultura única as diferenças se fazem manifestar, ao considerarmos a ideia de um diálogo horizontal com outras vozes carregadas de histórias que remetem para outros modos de compreender e produzir conhecimentos, como, por exemplo, os povos afro diaspóricos, a ancestralidade aliada à oralidade assume papel preponderante para que se realize. Algo que, na relação com a cultura hegemônica, constitui-se completamente fora dos padrões. Assim, no dizer de Berkin (2020, p. 31):

El conflicto generador tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios, para conocerse en el diálogo con el otro, ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten las disputas y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos.

Igualmente, o conhecimento produzido pela horizontalidade não significa exatamente que é novo, mas que se apresenta de uma maneira diferente, para encontrar respostas diferentes para a convivência na diversidade que somos. Então, entende-se que na horizontalidade participam do diálogo duas ou mais pessoas a partir de suas linguagens e contextos, onde

investigar significa promover o encontro com o outro para alternar os olhares e proporcionar uma visão mais integral de ambas as culturas. Lembrando que é na diversidade que nos construímos, sendo desnecessário que um domine a linguagem do outro, mas, sim, que estejam livres de amarras conceituais, desprovidos de pré-conceitos e, portanto, abertos para uma construção conjunta do conhecimento. A autora destaca também a ideia da reciprocidade, por acreditar que é um dos aspectos que mais confunde o investigador, pois reciprocidade aborda noções de solidariedade, ajuda e compaixão. Nesse sentido, propõe que a investigação horizontal ajude a construir espaços de igualdade onde o reconhecimento mútuo das diferenças reforce o respeito de um pelo outro, por ele mesmo e por uma autonomia e outras formas de ver o mundo, propõe uma interpretação que possa ajudar a compreender os processos sociais desde perspectivas múltiplas. Essa dinâmica de interação, que as metodologias horizontais preconizam, contribuem para o fato de que: “Traducir, interpretar y recrear en la etapa del análisis horizontal produce algo nuevo que llamamos un ‘tercer texto’” (BERKIN, 2020, p. 78). Ou, até mesmo, poderíamos pensar essa lógica na relação pautada pela oralidade, em um “terceiro discurso”. Berkin destaca que, neste sentido, lançar mão da ideia da mescla, do mestiçar, misturar, fazer a fusão, acaba por tornar invisível as contribuições de cada um nesse diálogo. Como estratégia para corrigir isso, sugere a autora que:

[...] la producción que se realiza en diálogo, donde al hablar-dialogar con otros, necesariamente se modifican los lenguajes para llegar a comprender. La condición del tercer texto en este sentido es propia de lo nuevo, de los múltiples lenguajes humanos, cuya convivencia conflictiva generadora puede ser productora de nuevas respuestas a las preguntas sociales (BERKIN, 2020, p. 78).

Assim, na produção horizontal de conhecimento, é impossível prever resultados, pois este processo produz novos e imprevistos resultados, uma vez que o conhecimento construído com o outro será desconhecido *a priori*, pois se dá através de conflitos e negociações, sendo, portanto, imprevisível seu resultado. A transformação na Produção Horizontal do Conhecimento atua em três momentos: primeiro, quando reconhece as fronteiras e seus conflitos, e este momento é tenso porque o primeiro passo é desconstruir a si mesmo para depois desconstruir o que está consolidado como verdade; o segundo, quando os binômios dominam nosso pensamento para definir entre homogêneo e heterogêneo, entre similar e diferente e, neste momento, é preciso desmistificar as verdades consagradas anteriormente; e, por último, construir um terceiro texto que não é só uma resposta, mas expor a complexidade dos feitos sociais vistos por ângulos diferentes.

Metodologias Horizontais e Produção Horizontal de Conhecimento implicam ampliar novos olhares, fazendo uma autorreflexão, ressignificando seus próprios conhecimentos e visão de mundo, implica em desaprender e re-aprender de um novo modo de ser, de fazer e de sentir. Um ver o mundo sob uma ótica outra, de respeito e igualdade entre os envolvidos no processo de produção de conhecimento.

4 PEDAGOGIA DECOLONIAL: APONTAMENTOS DESDE O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Pensar uma Pedagogia Decolonial demanda pensar-se decolonialmente, quer dizer, demanda que se olhe para dentro de si mesmo e veja, revendo o quanto há de colonialidade e o quanto é possível realizar de processo de descolonizar, e mais, o quanto há de disponibilidade e abertura para lançar-se a experimentar esses modos outros de compreensão. Igualmente, implica reconhecer-se como um sujeito que se formou desde a lógica colonial, na condição de subalternizado, sob as influências de um modo apresentado como universal de pensar e ver o mundo. Nesta parte do trabalho, um dos autores do texto revisita sua experiência de docência nos anos iniciais do ensino fundamental e procura, através do que a memória permite, resgatar a experiência vivida na profissão, com o intuito de re-aprender com o experimentado. O segundo autor, que não possui esta experiência na educação básica nesse nível de ensino, estabelece o diálogo e na construção do texto, interfere fazendo a pergunta, amparado pela curiosidade que implica compromisso com o que se está a produzir para dar continuidade à reflexão. Como modo de tornar didático o texto para o leitor, usaremos nesta parte do trabalho a expressão coautora e coautor para identificar a produção do discurso na sua origem, ainda que, como texto final que apresentamos, tenha passado pela interface de ambos, portanto, seguindo o que propõe Berkin (2020), temos um terceiro texto, onde a horizontalidade orienta sensivelmente esta produção do diálogo, neste caso, escrito.

Coautora: há cinco anos à frente do Laboratório de Aprendizagem (LA), de uma escola pública municipal, em turno integral, atendo alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental. O LA é um espaço escolar destinado a alunos no turno inverso, que se encontram aquém da aprendizagem de seu nível escolar, quer seja por dificuldades cognitivas, ambientais, socioemocionais ou em desconveniência com o sistema escolar vigente imposto. Tem por objetivo oferecer oportunidade aos estudantes para entender e reconhecer suas dificuldades, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de resgate do aprender através de metodologias diferenciadas, que possibilitam que as habilidades e competências individuais de cada um sejam

experienciadas, reveladas e incorporadas pelo próprio sujeito, de modo que ele consiga ocupar, da melhor forma possível, o espaço que lhe pertence. Nesta perspectiva, cabe lembrar que o exercício de autorreflexão sobre as diversas metodologias de ensinagem é constante. Pretende-se que as intervenções metodológicas propiciem que o processo de aprendizagem do aluno aconteça de forma prazerosa, confiante, no qual possa trazer suas experiências vividas e na troca com professores, colegas e escola, ressignificar seus conhecimentos e amadurecer em seus processos de aprendizagem.

Coautora: No período de preparo para o ingresso no mercado de trabalho e em busca da formação acadêmica, revisitei alguns conceitos trazidos na memória familiar. Seguidamente me era dito: - “Tem que estudar para ser alguém na vida”, esta frase se fazia presente no pensamento com muita frequência, criava uma situação dicotômica entre desejo e “dever”. Um “dever” que significava cobrança, exigência por um estilo de vida diferente do almejado. Assim, pelo olhar familiar, a escolha pela Pedagogia deixava de lado algumas expectativas de ser este “alguém na vida”, porém atendia a um desejo íntimo de ser professora. Na academia, o interesse por teorias do campo das ciências humanas trouxe um aporte teórico significativo, proporcionando uma prática pedagógica *um pouco menos* tradicional. Com o passar do tempo e as experiências que se apresentaram nas salas de aula aliada a estudos realizados ao longo deste caminho, observo, hoje, que iniciava um fazer pedagógico revelado pela postura de empatia, respeito, afeto e menos tradicional, colonial e eurocêntrico. Desde então, uma autoanálise crítica das metodologias utilizadas no fazer pedagógico diário veio sendo realizada periodicamente, mais recentemente ingressam leituras desde a perspectiva decolonial e que têm ajudado a ampliar as possibilidades de revisitação das práticas docentes.

Coautor. Parece instaurado o conflito pelo investimento no estudo e com ele a “garantia” de ser alguém na vida. Leia-se que este ser alguém remete para um deslocamento de lugar, do ir ao encontro de uma outra cultura, de um outro conhecimento que se encontra institucionalizado, oficial e é justamente pela escola e na escola que se adquire esta autorização para ser alguém ou tornar-se alguém na vida, ou seja, até então, por exemplo, uma criança não é, mas passará a ser quando a escola outorgar esta condição. Esta passagem do ninguém para alguém se dá à medida que for sendo comprovado que o conhecimento oficial foi aprendido, assim vai se dando a transição de uma condição para a outra. Ou seja, a escola vai de fato formando sujeitos que são moldados ao estilo de uma cultura, para um modo de ver o mundo. Obviamente que esse tipo de formação relega à invisibilidade ou simplesmente garante a ausência de experiências e conhecimentos locais neste processo formativo.

Coautora. O exercício do magistério junto ao Laboratório de Aprendizagem (LA) tem possibilitado um olhar cada vez mais amplo e decolonial em relação ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O plano de trabalho do LA tem sido construído, desconstruído e reconstruído a partir de um olhar integral de cada sujeito a quem as intervenções são direcionadas. Para dar conta desse propósito, observam-se individualmente seus anseios e desejos e suas dificuldades no processo de aprendizagem, para então propor uma metodologia que leve em conta o sujeito, contemplando sua subjetividade, crenças familiares, emoções, criatividade e desenvolvimento neurobiológico. Com isso, espera-se gerar um processo de ensino e aprendizagem que tenha significado para o aluno, possibilitando que ele seja autor de suas aprendizagens. O respeito pela forma como a criança se relaciona consigo mesma e a análise conjunta entre professor e aluno sobre estes modos de ser e aprender têm apresentado resultados significativos na evolução dos processos de aprendizagem das crianças. Entretanto, fora os esforços por tentar considerar a realidade dos estudantes, o que a experiência permitiu constatar encontra, no conjunto de falas, recortadas pela memória, um modo de adentrar esse universo:

Mas, sora⁴, eu não consigo ficar sentado tanto tempo! (Estudante, menino, 3º ano fundamental).

Sora! É que tem muito barulho na aula, os colegas falam muito alto e eu não consigo me concentrar. (Estudante menina, 2º e 3º ano fundamental).

Sora, a gente não pode estudar lá no pátio? (Estudante menino, 2º ano fundamental).

Sora, tu pode colocar uma música? (Estudante menina, 3º ano fundamental).

Sora, a gente pode ir à informática? (Estudante menino, 5º ano fundamental)

Oi Sora, hoje a gente pode jogar aquele jogo do outro dia? (Estudante menino, 5º ano fundamental).

Eu não sei nada, nunca vou conseguir, sou um burro mesmo (Estudante menino, 5º ano fundamental, ainda não alfabetizado).

Coautor. A variedade de necessidades, aparentemente reveladoras de crianças inquietas, também nos leva a pensar que são sujeitos quase que aprisionados em um espaço que limita, impõe e restringe. O exercício do viver em grupo, do relacionar-se com o outro, percebendo e reconhecendo no outro suas necessidades, permite que se exercite também o deslocamento para o encontro, para a escuta, para o diálogo. A escola é um lugar privilegiado para que esse deslocamento em direção ao outro aconteça (VAILLANT, 2016). Isso coloca o profissional da

⁴ Redução de “professor(a)”, muito popular entre estudantes da educação básica no Estado do Rio Grande do Sul, normalmente tem certa carga de afetividade.

educação em um papel protagonista para coordenar esta dinâmica. Nesse aspecto, não somente como aposta no protagonismo do educador, mas como estratégias de experimentação do que é possível viver quando os sujeitos são valorizados naquilo que os constitui como profissionais e como sujeitos em sua inteireza (MACHADO; SILVA; SILVA, 2019; SILVA, MACHADO, 2020)

Coautora. É possível perceber que os modelos de aula ministrados estão desconectados dos desejos das crianças, refletindo, por vezes, um sofrimento para adaptar-se ao sistema formal, colonial e eurocêntrico tão presente nos fazeres cotidianos da escola. Se a criança diz que não consegue ficar sentada tanto tempo é porque está com dificuldades em permanecer nesse espaço da sala de aula como ele se apresenta. Nos casos citados e em outros, é fundamental escutar atentamente as crianças e oferecer possibilidades de aprendizagem através de metodologias que atendam às suas demandas. Esta é uma tarefa desafiadora para professores e alunos, pois demanda pensar horizontalmente. Um pouco do que é comum ouvir dos professores:

Nem sei o que fazer com essa turma. Quase metade silábico e pré-silábico. Preciso de ajuda! (Prof.^a anos iniciais do ensino fundamental)

A gente quer melhorar o ensino, eles querem que a gente melhore, mas como vamos fazer se não nos dão os recursos? Já viu a informática? Nenhum computador funcionando e ainda querem milagres! (Prof.^a anos iniciais do ensino fundamental)

Bah! Este não tem jeito, nunca vai sair do lugar. (Prof.^a anos iniciais fundamental)

O fulano? Larguei de mão, ele não quer nada com nada. (Prof. anos finais do ensino fundamental)

Senta agora e fica quieto! Tu não tá na tua casa e quem manda aqui sou eu! (Prof.^a anos iniciais do ensino fundamental)

Nossa, a fulana é sem condições. Uma “porta” coitadinha. Aguarde! (rsrsrs)
O irmão é um pouquinho pior. (Prof.^a anos finais e iniciais do ensino fundamental)

Essa tem que dar um jeito agora, senão quando for maior ninguém vai aguentar, ela atrapalha todo mundo, nem os colegas aguentam. (Prof.^a anos iniciais do ensino fundamental)

Coautor. São diálogos que perfazem o cotidiano da vida na escola. São traduções de modos de perceber o que acontece. O dizer solto, que ganha discursividade, acaba revelando o imaginário dos profissionais da educação sobre alguns de seus alunos e como eles são percebidos no espaço da escola. Em alguns casos, inclusive são aportados elementos que remetem para um futuro, que na visão de alguns educadores é quase que determinado. A cada situação semelhante às descritas que se apresentam no dia a dia da escola, novos

questionamentos igualmente se apresentam. Torna-se impossível ficar inerte frente às atitudes de alguns educadores. Ocaña, Lopes e Conedo (2018, p. 79), de modo enfático, assinalam o lugar que a proposta de uma pedagogia outra deve vir a ocupar no ambiente educacional: “Ahora bien, para pensar una pedagogía “otra” -no otra pedagogía- es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir”. É preciso ampliar e aprofundar as discussões sobre colonialidade na educação para, assim, se distanciar do eurocentrismo instituído pelo mundo capitalista/moderno/colonial e, então, pensar a decolonialidade e, conseqüentemente, pensar uma pedagogia decolonial. Nessa direção, o sujeito profissional da educação ingressa nessa relação e deve ser visto em sua integralidade com toda sua carga de formação (acadêmica, portanto, portador de um saber hegemônico), assim como um sujeito que pode vir a viver experiências transformadoras e (re)subjetivadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor o exercício crítico de um pensamento decolonial e possíveis alternativas de horizontalizar as metodologias nas práticas pedagógicas na educação básica da escola pública abre as portas para um fazer pedagógico horizontal e humano, que entende que todos os sujeitos merecem oportunidades iguais de escolha. Compreender a decolonialidade e assumir esse pensamento requer igualmente uma postura decolonial, implicando não somente uma compreensão que passa pelo cognitivo/intelectual, mas que remete para uma tomada de posição como modo de compreender a vida e se traduz em como se vive. Portanto, descolonizar implica muito mais do que uma apropriação de conceitos, implica um compromisso com grupos subalternos, movimentos que lutam pelo acesso aos direitos básicos, pela igualdade e pelo reconhecimento do que é próprio. Isso significa dizer que aquilo que é próprio desses grupos subalternizados deve vir a ocupar um lugar no espaço da estrutura curricular da educação. O que se observa que como condição de tomada de consciência, de abertura para um re-aprender a aprender, a escuta, seguida pelo diálogo constituem-se em estratégias privilegiadas para desencadear processo descolonizadores.

Esse movimento circular interno/externo de reflexão decolonial instiga e conduz um processo que gera possibilidades, permitindo ao sujeito docente exercitar uma pedagogia decolonial e, por conseguinte, planejar, executar e avaliar a sua prática, de modo que se possa ampliar a ruptura com a colonialidade. Compreendendo que, se as metodologias horizontais têm como princípio considerar os conhecimentos prévios próprio dos sujeitos desde seus locais

e com quem estão (comunidades e/ou coletivos), igualmente a pedagogia decolonial deverá respeitar a individualidade e os conhecimentos prévios de cada sujeito envolvido no processo de aprendizagem.

Ao trilhar o caminho por uma Pedagogia Decolonial através de Metodologias Horizontais, o professor automaticamente propiciará ao aluno uma produção horizontal de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de suas competências intelectuais, reflexivas, sociais que o motivem na busca por novas possibilidades de estar na sociedade, de modo que possam igualmente romper com a manutenção de sua subalternização e sua exclusão de alguns setores da sociedade e desconstruir a colonização dominadora à qual seus ancestrais foram submetidos. Desse modo, acredita-se que é possível que o docente se forme como um educador horizontal decolonial na prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jórisa Danilla N. A colonização do conhecimento e a crítica ao eurocentrismo nas ciências sociais a partir da produção teórica brasileira. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Quito, v. 3, n. 9, p. 133-147, 2018. Disponível em: <http://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/136/127>. Acesso em: 01 set. 2021.

BAUDOT, Georges; TODOROV, Tzvetan (Orgs.). *Relatos Astecas da Conquista*. São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

BERKIN, Sarah Corona; KALTMEIER, Olaf. En Dialogo. *Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2012.

BERKIN, Sarah Corona. *Produção horizontal del conocimiento*. Bielefeld: CALAS/Maria Sibylla Merian Center, 2020.

CAMPOS, Laurentino Lucas. Metodologias innovadoras de investigación aplicadas al estudio de pueblos originarios. *Educación y Territorio*, Colombia, p. 60-69, 2014.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 01 set. 2021.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 1, p. 51-86 genero-diciembre, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 01 set. 2021.

GOMES, Luana. Barth; FLORES, Cristine Gabriela; SILVA, Gilberto Ferreira da; CASAGRANDE, Clede Antônio. Por uma escola intercultural: a sala de aula como lugar de

muitas histórias. *Revista Inter Ação*, v. 46, n. 1, p. 95–112, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>. Acesso em: 5 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

HERNÁNDEZ FLORES, Gloria Elvira. Horizontalidad en la investigación educativa: perspectivas de estudio de la desigualdad con jóvenes. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 6, 2018, Argentina. *Anais [...]*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata, 2018. p. 1-15.

MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Juliana Cristina da; SILVA, Gilberto Ferreira da. Dos tempos coletivos: horizontes na formação de professores em rede. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da; SILVA, Juliana Cristina da (Orgs.) *Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas*. Vol. 2. Canoas, RS: Secretaria Municipal da Educação: Ed. Unilasalle, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Ebook-Saberes-emDialogo-Vol-2-2018.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

OCAÑA, Alexandre O.; LOPES, Maria Isabel Arias; CONEDO, Zaira E. P. *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogia decolonial*. Colombia: Editorial UNIMAGDALENA, 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, poder, globalización e democracia. *Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4- 28, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Por uma gênese do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 16, n. 36, p. 1-22, 2 nov. 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1702>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 68, p. 1-21, 2020. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 12 abr. 2021.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Por una investigación desde el margen. In: TORRES CARRILLO, Alfonso. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional, 2004. p. 63-79.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, v. 9, n. 01, Jan-Jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/244721>. Acesso em: 01 set. 2021.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, Santiago, Chile, v. 60. p. 5-13, 2016. Disponível em:

<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenariosdenise-vaillant.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR

Márcia Helena Dutra Schmidt é graduada em Pedagogia. Possui especialização em Psicopedagogia pela PUC/RS e especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Guilherme Guimbala e especialização em Educação Básica na contemporaneidade: práticas e desafios. É Professora da Rede Municipal de Porto Alegre e de Sapucaia do Sul (RS) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) da Universidade La Salle.

E-mail: marciahelenads@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3890-828X>

Gilberto Ferreira da Silva é graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Santa Maria, tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realizou estágio de Pós-doutorado na Universidade de Barcelona. É professor do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle/Canoas/RS. Pesquisador CNPq e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI)

E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>

Recebido em 20 de outubro de 2021.

Aprovado em 04 de abril de 2022.

Publicado em 26 de abril de 2022.