


Pedagogia decolonial e didática relacional: fundamentos, confluências e práticas insurgentes para a formação de professores(as)


Decolonial pedagogy and relational didactics: foundations, convergences, and insurgent practices in teacher education

Pedagogía decolonial y didáctica relacional: fundamentos, confluencias y prácticas insurgentes en la formación docente


Eduardo Russell*

 <https://orcid.org/0000-0001-9038-2038>

Silvana Mesquita**

 <https://orcid.org/0000-0003-0352-2202>

Maria Inês Marcondes***

 <https://orcid.org/0000-0002-0973-9405>

Resumo: Este artigo analisa as relações entre a pedagogia decolonial e a didática relacional no campo da formação de professores(as), defendendo que ambas se articulam na construção de práticas didático-pedagógicas críticas, situadas e socialmente referenciadas. O objetivo é compreender de que modo a decolonialidade pode fundamentar uma didática comprometida com a reconfiguração das relações pedagógicas. Trata-se de um ensaio teórico, elaborado em diálogo com dados empíricos das pesquisas de Russell (2023, 2025) e Russell e Marcondes (2024) e com os estudos de Mesquita (2020), que investigam práticas docentes e dimensões relacionais do ensino. O artigo organiza-se em cinco momentos articulados: os fundamentos da pedagogia decolonial; os pressupostos da didática relacional; os fundamentos freireanos que sustentam essas perspectivas; as confluências entre a pedagogia decolonial e a didática relacional; e, por fim, os impactos dessa articulação na formação de professores(as). Os resultados indicam que a pedagogia decolonial ultrapassa a inclusão temática e exige transformações epistemológicas, curriculares e didáticas, ao passo que a didática relacional oferece condições concretas para sua materialização no cotidiano escolar, sobretudo por meio da centralidade das interações, da escuta e do reconhecimento dos sujeitos. Evidencia-

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: <eduardo.russell@unirio.br>.

** Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. E-mail: <silvanamesquita@puc-rio.br>.

*** Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. E-mail: <mim@puc-rio.br>.

se, ainda, que a articulação entre essas perspectivas contribui para a construção de práticas docentes mais horizontais, críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Didática relacional. Cotidiano escolar. Paulo Freire. Formação de professores(as).

Abstract: This article analyzes the relationship between decolonial pedagogy and relational didactics in the field of teacher education, arguing that both perspectives converge in the construction of critical, situated, and socially grounded didactic-pedagogical practices. It aims to understand how decoloniality can provide a foundation for a didactic approach committed to reshaping pedagogical relationships. This is a theoretical essay, in dialogue with empirical data from the studies conducted by Russell (2023, 2025) and Russell and Marcondes (2024), as well as by Mesquita's (2020) research on teaching practices and the relational dimensions of teaching. The article is structured around five interconnected areas: the foundations of decolonial pedagogy; the principles of relational didactics; the Freirean foundations underpinning these perspectives; the convergences between decolonial pedagogy and relational didactics; and, finally, the implications of their articulation for teacher education. The findings indicate that decolonial pedagogy goes beyond thematic inclusion and requires epistemological, curricular, and didactic transformations, while relational didactics offers concrete conditions for its materialization in everyday school life, especially through the centrality of interactions, listening, and the recognition of subjects. It further demonstrates that bringing these perspectives together contributes to the development of more horizontal, critical, and context-sensitive teaching practices.

Keywords: Decolonial pedagogy. Relational didactics. Everyday school life. Paulo Freire. Teacher education.

Resumen: Este artículo analiza las relaciones entre la pedagogía decolonial y la didáctica relacional en el campo de la formación docente y sostiene que ambas perspectivas se articulan en la construcción de prácticas didáctico-pedagógicas críticas, situadas y socialmente referenciadas. El objetivo es comprender de qué manera la decolonialidad puede fundamentar una didáctica comprometida con la reconfiguración de las relaciones pedagógicas. Se trata de un ensayo teórico elaborado en diálogo con datos empíricos de las investigaciones de Russell (2023, 2025) y de Russell y Marcondes (2024), así como con los estudios de Mesquita (2020), que abordan las prácticas docentes y las dimensiones relacionales de la enseñanza. El artículo se organiza en cinco momentos articulados: los fundamentos de la pedagogía decolonial; los presupuestos de la didáctica relacional; los fundamentos freireanos que sustentan estas perspectivas; las confluencias entre la pedagogía decolonial y la didáctica relacional; y, por último, los impactos de esta articulación en la formación docente. Los resultados indican que la pedagogía decolonial trasciende la inclusión temática y exige transformaciones epistemológicas, curriculares y didácticas, mientras que la didáctica relacional ofrece condiciones concretas para su materialización en la vida cotidiana escolar, especialmente mediante la centralidad de las interacciones, la escucha y el reconocimiento de los sujetos. Se evidencia, además, que la articulación entre estas perspectivas contribuye a la construcción de prácticas docentes más horizontales, críticas y contextualizadas.

Palabras clave: Pedagogía decolonial. Didáctica relacional. Vida cotidiana escolar. Paulo Freire. Formación docente.

Introdução

A formação de professores(as) tem sido historicamente marcada por uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos hegemônicos, fortemente orientada pela matriz eurocêntrica que estrutura as instituições formadoras. Nesse contexto, a didática, reconhecida como campo teórico-prático da formação de professores(as), frequentemente assume um caráter reducionista ao priorizar as dimensões técnicas do ensino em detrimento de seus aspectos relacionais, culturais e políticos (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023; Oliveira, 2025). Em contraposição a essa tradição, pesquisas recentes têm evidenciado a necessidade de modelos pedagógicos que valorizem a interação, o engajamento e a sensibilidade às experiências dos estudantes (Candau; Ivenicki, 2024; Franco; Moreira, 2025; Mesquita, 2018, 2020, 2021). É nesse horizonte que o presente estudo se

situa, ao propor uma discussão articulada entre a didática e a pedagogia, compreendidas como áreas do saber interdependentes, e investigar como a didática relacional pode operar na promoção de uma pedagogia decolonial, engajada e situada nos contextos socioculturais da educação.

Trata-se de um ensaio teórico que mobiliza contribuições do campo da decolonialidade para pensar a formação docente como prática relacional e contextualizada. Parte-se do pressuposto de que a efetivação de uma didática relacional não se limita ao reconhecimento dos contextos educacionais, mas implica também a construção de novas formas de relação com os conteúdos ensinados, com os sujeitos da aprendizagem e com os próprios modos de produzir conhecimento. A decolonialidade é compreendida não apenas como uma crítica epistemológica, mas também como uma estratégia pedagógica que tensiona hierarquias de saber e possibilita a emergência de práticas educativas mais horizontais e dialógicas.

A reflexão aqui desenvolvida dialoga diretamente com os resultados da tese de Doutorado de Russell¹ (2023), que analisou práticas pedagógicas decoloniais na Educação Básica. Os dados evidenciam que docentes que assumem essa perspectiva não apenas ampliam o repertório de conteúdos e autores(as), mas também reconfiguram as relações em sala de aula, estabelecendo interações mais horizontais, dialógicas e sensíveis às experiências dos estudantes. Essas práticas aproximam-se da noção de didática relacional estudada por Mesquita (2018, 2020, 2021, 2024), que destaca a centralidade das interações na construção dos sentidos do aprender. A articulação entre essas pesquisas permite discutir como práticas docentes críticas podem integrar disputas curriculares, relações pedagógicas e o reconhecimento das experiências dos sujeitos.

Para Mesquita (2020), a didática se efetiva por meio da concepção de um modelo pedagógico que integra dimensões metodológicas, relacionais e motivacionais, compreendendo o “saber ensinar” como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Ensinar, nessa perspectiva, envolve a construção de vínculos, a produção de pertencimento e o engajamento dos estudantes no processo educativo. Essa compreensão dialoga diretamente com a pedagogia decolonial, que, ao questionar o eurocentrismo dos currículos e das práticas pedagógicas, propõe uma reorganização das relações de poder no interior da escola, reconhecendo professores(as) e estudantes como sujeitos do conhecimento (Freire, 1996; Quijano, 2005).

Dito isso, o objetivo geral deste estudo é demonstrar como a decolonialidade pode ser compreendida como uma estratégia relacional que sustenta a construção de uma didática comprometida com a transformação das relações pedagógicas. Especificamente, busca-se: (i) discutir os fundamentos da didática relacional no campo da formação de professores(as); (ii) analisar as contribuições da pedagogia decolonial para a reconfiguração das práticas de ensino; e (iii) evidenciar, a partir de dados empíricos de Russell (2023), como essas abordagens se materializam em contextos educativos concretos.

Para sustentar essa argumentação, é importante explicitar os conceitos de pedagogia e didática que orientam esta reflexão, isto é, o ponto teórico do qual parte o estudo. Como aponta

¹ A pesquisa empírica citada adotou abordagem qualitativa, de orientação crítico-interpretativa (Minayo, 2001). Inicialmente, aplicou-se um questionário a 115 professores(as) de Língua Portuguesa e Literaturas da Educação Básica, com questões relativas aos materiais utilizados, às estratégias pedagógicas e às aproximações com perspectivas decoloniais. A partir das respostas e da técnica de indicação em cadeia, conhecida como “bola de neve” (Vínuto, 2014), foram selecionados 11 docentes para a realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise temática, com o objetivo de identificar recorrências e categorias relacionadas às motivações docentes, às estratégias didáticas, à seleção de materiais e à incorporação de princípios decoloniais no ensino. A pesquisa foi aprovada em 25 de junho de 2021 pela Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), conforme o Parecer nº 028/2021, referente ao Protocolo nº 46/2021.

Candau (2025), a pedagogia é um campo do conhecimento que tem como referência os processos educativos e os modos de desenvolvê-los. Ao longo de sua trajetória histórica, esse campo tem sido constituído por diferentes ideias e tendências pedagógicas, construídas em diversos contextos político-sociais (Libâneo, 2005). A didática, por sua vez, constitui um de seus ramos, tem como objeto o processo de ensino-aprendizagem e produz conhecimentos teóricos e práticos que orientam a ação docente. Assim, toda prática didática está ancorada em pressupostos pedagógicos, sendo atravessada por dimensões políticas, sociais, humanas, históricas e culturais (Candau, 2012). Segundo Candau (2025), as produções recentes evidenciam a riqueza e a pluralidade de enfoques nos campos da pedagogia e da didática, ao mesmo tempo que sinalizam a necessidade de construir perspectivas teórico-práticas capazes de responder às transformações sociais, culturais e políticas que atravessam a escola.

Coloca-se, assim, o seguinte problema de pesquisa: Em que medida a pedagogia decolonial pode oferecer fundamentos teóricos capazes de sustentar a didática relacional como forma de concretização de práticas pedagógicas contra-hegemônicas? Essa questão parte da constatação de que esses campos tendem a ser tratados separadamente na literatura educacional, o que abre espaço para a contribuição específica deste artigo: propor sua articulação como perspectivas complementares, compreendendo a pedagogia decolonial como fundamento político-epistemológico e a didática relacional como possibilidade de materialização dessas disputas no cotidiano das práticas pedagógicas. O diálogo com dados empíricos de pesquisas anteriores permite, ainda, ancorar essa formulação teórica em experiências docentes concretas.

O texto está organizado em quatro eixos articulados. Inicialmente, apresenta-se o conceito de pedagogia decolonial; em seguida, discute-se a didática relacional, destacando sua centralidade na construção de práticas pedagógicas fundamentadas na interação e no reconhecimento dos sujeitos. Na sequência, mobilizam-se os fundamentos freireanos como eixo de articulação entre essas perspectivas. Por fim, analisam-se as confluências entre a didática relacional e a pedagogia decolonial e seus desdobramentos para a formação de professores(as).

Fundamentos da pedagogia decolonial

Inicialmente, é preciso explicitar o conceito de colonialidade, central para o pensamento decolonial. Trata-se da permanência de estruturas de poder, saber e ser, originadas no período colonial, que ainda organizam as relações sociais. A decolonialidade, por sua vez, propõe a crítica e a superação dessas lógicas, buscando valorizar epistemologias, culturas e experiências historicamente marginalizadas (Russell, 2025). A pedagogia decolonial, nesse sentido, fundamenta-se na necessidade de questionar os referenciais hegemônicos que orientam o ensino, abrindo espaço para práticas educativas mais plurais, críticas e comprometidas com a justiça social.

Em acordo com Vera Candau (2025, p. 62):

É possível afirmar que a Pedagogia é um campo do conhecimento que tem como referência os processos educativos e os modos de desenvolvê-los. Possui uma ampla trajetória histórica e são muitas as propostas pedagógicas que foram construídas nos diversos contextos político-sociais através do tempo, desde a Grécia antiga até nossos dias.

Nota-se que não há neutralidade nas práticas pedagógicas, mas, sim, disputas em torno dos modos de ensinar, aprender e legitimar saberes, articuladas aos contextos políticos e sociais que emergem do cotidiano escolar. Ao reconhecer a historicidade e a pluralidade das concepções pedagógicas, abre-se espaço para compreender a pedagogia decolonial não como uma ruptura

isolada, mas como uma reconfiguração crítica desse campo, que tensiona suas bases e propõe outras formas de organização curricular e didática.

A pesquisa de Russell (2023) insere-se no campo dos estudos do currículo e da didática, com foco nas pedagogias decoloniais no ensino de Língua Portuguesa e Literaturas no Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de orientação crítico-interpretativa, que buscou analisar como professores(as) da Educação Básica mobilizam referenciais decoloniais em suas práticas, tensionando modelos tradicionais de ensino.

O percurso articulou uma revisão teórica, ancorada nas contribuições de Paulo Freire, Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Walter Dignolo, à produção e à análise de dados empíricos. Inicialmente, a pesquisa alcançou 115 professores(as). A partir de filtros relacionados a práticas e tendências alinhadas à agenda decolonial, foram selecionados 11 docentes que se autodeclaravam mobilizadores desse referencial e apresentavam práticas coerentes com essa perspectiva. O *corpus* foi composto por entrevistas semiestruturadas, relatos de práticas e materiais didáticos produzidos pelos(as) próprios(as) professores(as). A análise dos dados foi orientada pelas seguintes categorias: (i) reconfiguração da autoridade pedagógica; (ii) centralidade de vozes marginalizadas; e (iii) subversão da cronologia literária.

Evidenciam-se aproximações com o que Vera Candau e Susana Sacavino (2019) denominam “interculturalidade crítica”, especialmente no que se refere ao reconhecimento da pluralidade epistêmica e à recusa de perspectivas universalizantes (e eurocêntricas) que historicamente orientaram o campo educacional. Conforme as autoras:

A interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos, que incluem os eurocêntricos, mas não os entende como únicos e universais, nesse sentido implica um giro decolonial. O entendimento do pensamento moderno como pensamento único e a colonialidade do poder matam a pluriversidade epistêmica e anulam os conhecimentos outros. Nesse sentido, Walsh (2014) afirma que é necessário compartilhar os conhecimentos e continuar aprendendo da práxis dos grupos, das coletividades, dos movimentos sociais. A pedagogia decolonial trata de subverter a colonialidade. São pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial, epistêmica e cosmogônica-espiritual que tem sido e é, início, fim e resultado do poder da colonialidade [...] (Candau; Sacavino, 2019, p. 999).

As práticas docentes mapeadas por Russell (2023) evidenciam que a pedagogia decolonial se realiza na construção de métodos e estratégias didáticas situadas e sensíveis às demandas concretas dos contextos escolares. Trata-se de um movimento que articula teoria e prática, no qual professores(as) mobilizam referências decoloniais a partir de suas realidades, reconfigurando o ensino de modo crítico, relacional e comprometido com a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Com foco nas concepções e nas práticas de docentes que se autointitulavam decoloniais, a pesquisa revelou que a escola passa a constituir-se como espaço de disputa epistemológica, política e ética, como pode ser visto na reconfiguração das relações entre conhecimentos, sujeitos e territórios. Os relatos de professores(as) entrevistados(as) evidenciaram, por exemplo, que a incorporação de conteúdos historicamente marginalizados e de temas ligados à diversidade nas práticas pedagógicas é motivada pela pedagogia decolonial. Essa perspectiva implica um processo contínuo de deslocamento das hierarquias que historicamente legitimaram o conhecimento eurocêntrico como norma e medida universal.

Os dados mostram que, mais do que acrescentar novos conteúdos ao currículo escolar, trata-se de questionar quem pode produzir conhecimento, quais experiências são reconhecidas

como saber e quais relações pedagógicas possibilitam uma educação efetivamente democrática (Russell, 2023, 2025; Russell; Marcondes, 2024). Esse entendimento dialoga diretamente com a crítica de Mignolo (2003), segundo a qual a colonialidade não se encerra com o fim formal do colonialismo, pois continua operando como lógica de classificação, exclusão e subalternização dos saberes e dos sujeitos. Para o autor, trata-se de uma matriz que organiza a produção do conhecimento e define quem conhece, o que pode ser conhecido e de onde se conhece. Isso significa, no campo educacional, reconhecer que o currículo escolar, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e até as formas de autoridade docente foram historicamente atravessados por essa lógica. A pedagogia decolonial emerge como resposta crítica a esse processo.

Em Russell (2023, 2025) e Russell e Marcondes (2024), a pedagogia decolonial aparece justamente como princípio orientador de práticas que procuram romper com essas heranças. Os dados mostram que os(as) professores(as) diversificavam as referências bibliográficas e tematizavam grupos historicamente excluídos a partir de ações que tensionavam a própria forma escolar, na medida em que reconfiguravam o lugar do(a) estudante, reposicionavam o papel docente e interrogavam os sentidos do conhecimento na escola. Em outras palavras, essas práticas buscavam alterar as relações de poder que sustentam o ato de ensinar.

Por isso, a pedagogia decolonial precisa ser compreendida como uma transformação simultaneamente curricular, didática e relacional. Exige mais do que a inclusão temática, pois não basta ensinar sobre povos, culturas ou histórias marginalizadas sem alterar os modos pelos quais a escola valida saberes, distribui a palavra e constrói reconhecimento. Essa perspectiva demanda uma revisão dos pressupostos que organizam o ensino. A questão central não é somente “o que ensinar”, mas também “como ensinar”, “para quem ensinar” e “a partir de quais referências epistemológicas e políticas”.

A crítica ao currículo eurocêntrico é um dos eixos centrais da pedagogia decolonial. O ensino tradicional, ao universalizar referências brancas, ocidentais e europeias, reproduz estruturas coloniais ainda presentes na sociedade. Em contraposição, a pedagogia decolonial propõe uma reorganização do trabalho pedagógico que permita reconhecer a pluralidade dos sujeitos, das histórias e das epistemologias que compõem o espaço escolar, transformando-o em um lugar no qual diferentes modos de existir, narrar e conhecer possam ser legitimados. Como destaca Quijano (2005), a colonialidade do poder instituiu classificações sociais duradouras que seguem estruturando as relações contemporâneas. Para enfrentá-la, é necessário transformar também os processos de formação humana. Nessa chave, Vera Candau (2020, p. 72) contribui de forma decisiva para compreender a pedagogia decolonial:

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não poderemos superar a colonialidade. Somente promovendo o diálogo intercultural será possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural, em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento.

Candau (2025) insiste na necessidade de enfrentar as desigualdades epistemológicas, culturais e sociais produzidas pelo colonialismo. Em trabalhos anteriores, a autora já afirmava que a educação precisa ser pensada como prática relacional, fundada no diálogo entre sujeitos e culturas, e não como simples imposição de um repertório considerado superior.

Essa formulação aproxima-se também da perspectiva de Walsh (2013), que compreende a interculturalidade como um processo político, ético e epistemológico que interroga as assimetrias

de poder que organizam os encontros culturais, o que implica questionar e transformar estruturas, instituições e relações de poder. Inserida no campo educacional, essa perspectiva reforça que a pedagogia decolonial precisa atuar não apenas no plano dos conteúdos, mas também nas próprias condições de produção da experiência escolar.

Por isso, na prática docente, a pedagogia decolonial também se expressa na reconfiguração dos espaços, das interações e das formas de participação em sala de aula. A centralização da autoridade no(a) professor(a), a disposição física rígida da sala e a lógica transmissiva do ensino tendem a dificultar a construção de ambientes colaborativos. Em contraposição, quando o espaço é reorganizado, a escuta ganha centralidade e os(as) estudantes são chamados(as) a participar da produção dos sentidos do aprender, abrem-se possibilidades concretas para a horizontalização das relações pedagógicas. A adoção de rodas de conversa, trabalhos coletivos, projetos situados e outras estratégias participativas exemplifica como essas mudanças estruturais podem favorecer a construção partilhada do conhecimento.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) deixa de ocupar exclusivamente o lugar de fonte legítima do saber e passa a atuar como mediador(a), articulador(a) e, muitas vezes, também como aprendiz. É preciso sinalizar que isso não significa a negação da docência nem a dissolução da intencionalidade pedagógica, mas uma redefinição da autoridade docente. Ensinar, nesse contexto, significa criar condições para que diferentes saberes entrem em relação, novas perguntas emergem e o conhecimento escolar se torne mais significativo. A pedagogia decolonial desafia, assim, a concepção do saber como algo pronto, acabado e imposto “de cima”, substituindo-a por uma compreensão mais dinâmica, processual e coletiva da aprendizagem.

Os achados de Russell (2023) indicam que a contextualização curricular constitui uma dimensão decisiva desse movimento. Os conteúdos escolares passam a ser trabalhados em conexão com as realidades históricas, sociais e culturais dos(as) estudantes, especialmente daqueles(as) oriundos(as) de periferias urbanas, territórios racializados e contextos pouco representados nas narrativas dominantes. O esforço de contextualização aproxima-se fortemente do pensamento de Paulo Freire, reconhecido no estudo como um dos primeiros educadores a formular, em uma chave crítica, uma pedagogia comprometida com o mundo vivido pelos(as) educandos(as). Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) sustenta que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas criar possibilidades para a sua produção. É precisamente esse gesto que a pedagogia decolonial radicaliza ao incorporar, de maneira mais explícita, a crítica às hierarquias coloniais que definem quais experiências merecem ou não ser transformadas em conhecimento escolar. Nessa direção, Maria Amélia Franco (2022, p. 19) destaca:

Os conhecimentos trabalhados/construídos na escola precisam impregnar-se das marcas pessoais dos sujeitos. Para isso, as práticas pedagógicas precisam transmutar-se em processos de conscientização/problematização e de autonomia intelectual. É preciso que os princípios pedagógicos freireanos adentrem a práxis escolar.

Mais um princípio: a pedagogia e a didática não podem estar a serviço da exclusão, mas de projetos e práticas sustentáveis, solidárias, emancipatórias, que desenvolvam consciência dos direitos e deveres, do lugar social de cada um, da necessária premência da vida coletiva.

Nesse sentido, proponho uma luta pedagógica de resistência por meio da pedagogia crítica, insistindo em espaços para a emergência de cada sujeito nas práticas pedagógicas, evitando sua subjugação na torrente da homogeneização e padronização de modelos e formas de ensinar e pensar; a busca de práticas pedagógicas que atuem a favor do esclarecimento, da criatividade e da convivência entre sujeitos; práticas problematizadoras que induzam à pesquisa e à investigação do cotidiano, incentivando os processos de pensamento, autonomia intelectual e de reflexão coletiva.

Compatível [com] esta proposta pedagógica, a didática precisará desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais.

Outro aspecto relevante diz respeito à avaliação. Na pedagogia decolonial, as formas tradicionais de aferição, centradas em provas, notas e classificações, tendem a ser questionadas em favor de processos mais contínuos, dialógicos e formativos. A autoavaliação, a avaliação por pares e o acompanhamento processual aparecem como possibilidades de romper com uma lógica punitiva e meritocrática, que frequentemente desconsidera trajetórias, contextos e modos plurais de aprender (Russell, 2023). Essas formas de avaliação favorecem a produção de sentidos e a participação dos(as) próprios(as) estudantes no acompanhamento de seus percursos.

Ao mesmo tempo, a implementação de práticas pedagógicas decoloniais encontra obstáculos concretos. Muitos(as) professores(as) enfrentam pressões institucionais, carência de formação específica, isolamento profissional e receio de assumir individualmente os riscos da mudança (Russell, 2023). As resistências à decolonialidade, não raro, derivam da força das tradições curriculares e didáticas sedimentadas nas instituições, como expressão da persistência da colonialidade no interior da escola e da formação docente. Os relatos dos(as) professores(as) mostram que a mudança de paradigma exige condições institucionais, teóricas e coletivas de sustentação, não podendo ser atribuída exclusivamente à vontade individual do(a) professor(a).

Por essa razão, a formação inicial e continuada de professores(as) torna-se uma dimensão central para a efetivação de uma pedagogia decolonial. Não basta convocar o(a) docente a mudar sua prática sem lhe oferecer instrumentos conceituais, apoio institucional e espaços de reflexão coletiva. A apropriação das teorias decoloniais, articulada à análise crítica das condições concretas de trabalho, pode favorecer a construção de propostas curriculares e didáticas mais consistentes. Trata-se de um processo formativo que convida o(a) docente a revisar seus próprios pressupostos, interrogar o lugar social dos conhecimentos que ensina e reconstruir, em diálogo com a comunidade escolar, outras formas de ensinar e aprender.

No caso brasileiro, essa discussão ganha contornos ainda mais específicos quando relacionada ao racismo estrutural e ao mito da democracia racial. Como lembra Munanga (1999), a experiência histórica dos afrodescendentes no Brasil foi marcada por fortes pressões de assimilação à cultura branca dominante, em um processo que frequentemente implicou a negação das origens, o apagamento de memórias e a desvalorização de referências africanas. O campo da Educação é fundamental para enfrentar a naturalização dessas desigualdades e produzir outras narrativas sobre identidade, história e pertencimento.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 (Brasil, 2008), pode ser compreendida como um importante marco no campo educacional, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História, Literaturas e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas. Trata-se de um avanço alinhado às perspectivas decoloniais, na medida em que tensiona a centralidade eurocêntrica do currículo e reconhece outras matrizes de conhecimento historicamente silenciadas. Os relatos dos(as) docentes reforçam esse entendimento ao indicarem a legislação como respaldo fundamental para a incorporação dessas temáticas em suas práticas. Ao mesmo tempo, evidenciam que seu potencial transformador depende de processos formativos e institucionais que sustentem uma efetiva reorientação das práticas pedagógicas.

Fundamentos da didática relacional

A didática relacional emerge nos estudos de Mesquita (2018, 2020, 2021, 2024) como um conceito central no cenário educacional contemporâneo, no qual as relações com o outro se tornam premissas orientadoras do processo de ensino-aprendizagem. Com base em Charlot (2019) e

Nóvoa (2023), tal cenário pode ser compreendido como marcado pelo neotecnicismo, pela automatização das relações e pelo solucionismo tecnológico, em contraposição à necessidade de promover a humanização e o pensamento crítico, especialmente no que se refere à formação de professores(as) e à qualificação das práticas pedagógicas. Nóvoa (2023, p. 20) destaca a defesa imperiosa da “humana docência”, na perspectiva de “[...] educar os humanos por humanos para o bem da humanidade”.

A proposta de abordagem relacional da didática enfatiza a centralidade das relações interpessoais no processo educativo, compreendendo o ensino não como mera transmissão de conteúdos, mas como construção compartilhada de sentidos, situada em contextos sociais, culturais e históricos específicos. A didática relacional contribui para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem baseada em estratégias voltadas ao estabelecimento das relações entre professores(as) e alunos(as), a partir do diálogo e da empatia, reverberando na possibilidade de construção de relações dos(as) alunos(as) com a própria escola e com o conhecimento. Assim, a gênese da didática relacional estrutura-se na compreensão das relações dos(as) alunos(as) com os sujeitos, os lugares e os saberes. Como aponta Charlot (2005, p. 58), “[...] toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo”.

Para compreender a construção do conceito de didática relacional, consideram-se os resultados de pesquisas bibliográficas e empíricas desenvolvidas por Mesquita (2018, 2020, 2021), dedicadas ao estudo das relações de ensino-aprendizagem em contextos de escolas públicas e de suas implicações para a formação de professores(as). Em uma pesquisa² realizada em uma escola pública de Ensino Médio de grande porte, localizada na periferia do Rio de Janeiro, com mais de 1.800 estudantes e cerca de 85 professores(as), foram produzidos dados por meio da aplicação de questionários com questões abertas a 341 alunos(as) do 3º ano, além de observações de aulas, registros em diário de campo e depoimentos sobre o cotidiano escolar. O objetivo era compreender como os “bons professores”, indicados pelos(as) alunos(as) como aqueles que mais favoreciam sua aprendizagem, desenvolviam suas práticas pedagógicas (Mesquita, 2020).

No artigo publicado em 2020, a autora demonstra que os(as) estudantes elegem a dimensão relacional como a principal característica do “bom professor”. Essa dimensão está associada à relação que professores(as) estabelecem com os(as) alunos(as) na escola, com destaque para o uso das expressões “interage com o aluno” e “aulas dinâmicas”. As características estratégicas dessas aulas dinâmicas e interativas são apontadas pelos(as) alunos(as) como práticas que favorecem o diálogo, a participação e os debates. Mesquita (2020, p. 26) aponta que, entre os elementos da didática, “[...] o uso de equipamentos tecnológicos e de aulas passeios até aparece nas indicações dos alunos, mas não de forma tão expressiva quanto à questão da interação e da participação”. A autora apresenta falas de alunos da referida pesquisa que reforçam o argumento de que a didática relacional é a protagonista das práticas pedagógicas dos professores:

Aula boa é quando o professor não fica só escrevendo e falando a aula inteira e sem interagir com os alunos. (Aluno da turma 3008)

Se eu fosse professor eu faria aulas dinâmicas que levassem os alunos a se envolver mais com a matéria. (Aluno da turma 3007)

Bom professor é o que não fica só enchendo o quadro de texto para a gente copiar. (Aluno da turma 3010) (Mesquita, 2020, p. 26).

Assim, a didática relacional pode ser compreendida como uma abordagem que, ancorada em fundamentos pedagógicos freireanos (Freire, 1996), prioriza as interações humanas como elemento estruturante do processo educativo, no qual ensinar implica criar condições para a

² Resultados de pesquisa publicada em Mesquita (2020), aprovada pelo Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio em 2015.

produção do conhecimento. É fundamental legitimizar as subjetividades dos(as) estudantes, reconhecendo-os(as) como sujeitos históricos, portadores(as) de saberes, experiências e identidades. Os princípios do diálogo e da horizontalidade de Paulo Freire (1996) embasam o conceito de didática relacional, pois permitem compreender que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva na relação entre professor(a) e aluno(a), estabelecida de forma horizontal e baseada no diálogo.

Charlot (1996), também em um estudo com jovens do Ensino Médio pertencentes às classes populares, aponta que a escola precisa fazer sentido para que os(as) estudantes aprendam, isto é, para que se apropriem de um saber. O autor reconhece que há uma crise de sentidos em relação à escola e aos conhecimentos ensinados, que faz com que os alunos precisem recuperar esse processo de significação. Segundo Charlot (1996), o universo de aprendizagem desses(as) alunos(as) está centrado em aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal. Complementarmente, destaca-se que Perrenoud (2001) também ancora os pressupostos da didática relacional, pois, para o autor, faz-se necessário, nas salas de aula, a construção de uma autoridade negociada para o estabelecimento de relações humanas mais próximas.

Ao discutir a didática relacional, deve-se evitar uma compreensão dicotômica entre didática e pedagogia. Conforme argumenta Oliveira (2000), não se trata de delimitar esses campos como esferas antagônicas ou excludentes, mas de reconhecer que é “[...] no entrelaçamento de perspectivas das ciências da educação” que se torna possível compreender a complexidade do fenômeno educativo e produzir contribuições efetivas para o processo de ensino-aprendizagem. A própria noção de “didático-pedagógico” evidencia a inseparabilidade desses campos. Segundo a autora, há um consenso importante na área: trata-se da “[...] luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador” (Oliveira, 2000, p. 164-165).

As contribuições de Candau (2012, 2022, 2025) são fundamentais para sustentar essa ampliação do conceito de didática. Para a autora, essa área deve ser compreendida em sua multidimensionalidade, articulando as dimensões técnicas, humanas e político-sociais às perspectivas críticas e interculturais.

Isso significa reconhecer que o ensino envolve não apenas a organização de conteúdos, métodos e avaliações, mas também a construção de relações, o reconhecimento das diferenças culturais e a compreensão dos contextos sociais que atravessam o cotidiano escolar. Como destacam Candau e Koff (2015), a didática constitui um campo teórico-prático do conhecimento pedagógico, historicamente situado e permanentemente tensionado pelas transformações sociais e educacionais.

É nesse horizonte que a dimensão relacional da didática ganha centralidade. A docência, como afirmam Tardif e Lessard (2005), é essencialmente um trabalho de interações humanas, o que exige dos(as) professores(as) o desenvolvimento de competências relacionais, que envolvem a capacidade de construir um ambiente de aprendizagem baseado no respeito, na confiança, na cooperação e no reconhecimento da diversidade. Barrère (2002), por sua vez, destaca que essa competência é desenvolvida ao longo da trajetória profissional docente e é fundamental para lidar com contextos marcados pela heterogeneidade dos(as) alunos(as) e pela transformação das formas tradicionais de autoridade em sala de aula.

Nesse sentido, a didática relacional rompe com a ideia de uma relação hierárquica rígida entre professor(a) e aluno(a), substituindo-a por uma dinâmica dialógica, interativa e processual. O(A) professor(a) deixa de ser a única fonte legítima do saber e passa a atuar como mediador(a), articulador(a) e, em muitos casos, também como aprendiz. Essa perspectiva encontra eco nas

reflexões de Maria Isabel Cunha (2018), que critica o paradigma tradicional por privilegiar respostas prontas e punir a dúvida. Para a autora, “[...] a certeza era o prumo da qualidade do ensino e da aprendizagem e a dúvida sistematicamente punida pela liturgia escolarizada” (Cunha, 2018, p. 7). A autora defende, ainda, que “[...] as perguntas devem ser muito mais importantes do que as respostas” (Cunha, 2018, p. 7), deslocando o ensino para uma perspectiva epistemológica mais aberta, investigativa e relacional.

Cunha (1989) foi uma das precursoras na identificação da dimensão relacional da didática em seu estudo sobre o “bom professor”. Para a autora, a prática pedagógica de “um bom professor” caracteriza-se pelo prazer de estar em sala de aula, pelo gosto de conviver com os alunos, pela percepção de seu papel como articulador do processo de aprendizagem e pela relação afetiva entre professor, aluno e matéria de ensino.

Dessa forma, retomando os resultados de Mesquita (2020), a pesquisa reforça empiricamente essa discussão ao evidenciar a centralidade das relações na percepção dos(as) estudantes sobre o que constitui uma “boa aula”. Os dados resultantes das observações das aulas de quatro professores(as) do Ensino Médio de uma escola pública, indicados(as) pelos(as) 341 alunos(as) na primeira fase da pesquisa descrita anteriormente, mostram que elementos como interação, escuta, respeito, dinamismo e envolvimento emocional do(a) professor(a) são fundamentais para o engajamento dos(as) alunos(as).

Um dos aspectos mais significativos observados nas práticas docentes analisadas por Mesquita (2020) refere-se à criação de um clima de confiança e acolhimento. Professores(as) que iniciam suas aulas com momentos de escuta e diálogo e demonstram interesse genuíno pelos(as) estudantes tendem a favorecer uma participação mais ativa e um maior envolvimento com o conteúdo. Esses gestos, muitas vezes considerados secundários em modelos tradicionais de ensino, são centrais em uma perspectiva relacional, pois criam condições para que o conhecimento seja construído de forma significativa.

Conclui-se que a aprendizagem pode ser fortalecida quando o(a) estudante se sente reconhecido(a) e valorizado(a) em suas experiências, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades sociais. Assim, a didática relacional mostra-se potente em escolas nas quais se faz necessária a ressignificação dos sentidos atribuídos aos conhecimentos ensinados e a construção de vínculos com esses saberes, via intermediação dos professores(as), podendo ser decisiva para a permanência e o sucesso escolar.

Logo, a formação de professores(as) assume um papel estratégico: desenvolver nos(as) futuros(as) docentes a capacidade de construir relações pedagógicas sensíveis, éticas e contextualizadas. Reconhece-se que muitos programas de formação docente ainda privilegiam dimensões técnicas ou dão ênfase em conteúdos específicos disciplinares, em detrimento da construção de competências relacionais nos(as) futuros(as) docentes. A didática relacional, por sua vez, reconhece que ensinar envolve também dimensões afetivas, culturais e políticas, compreendendo que a seleção de conteúdos, os objetivos educacionais e as estratégias pedagógicas não são neutros, mas atravessados por relações de poder, por concepções de sujeito e por projetos de sociedade.

Ao se constatar a necessidade de reconstruir os sentidos da aprendizagem, ressignificar os saberes aprendidos e compreender as implicações desses processos para os sujeitos em formação, os pressupostos da didática relacional encontram-se com as premissas da pedagogia decolonial, cuja articulação será desenvolvida a seguir.

Fundamentos de Paulo Freire para a didática relacional e a pedagogia decolonial

A perspectiva freireana permite integrar a discussão sobre a pedagogia decolonial e a didática relacional, na medida em que compreende a educação como prática social situada, inseparável das condições concretas de vida dos sujeitos. Educar, para Paulo Freire, deve emergir das experiências, dos saberes e das necessidades dos(as) educandos(as). Como destaca Mota Neto (2016), a educação em Freire deve ser uma prática social profundamente contextualizada, pois é da situação concreta dos sujeitos educacionais que nascem o sentido, a finalidade, os conteúdos e os recursos utilizados. Essa compreensão opõe-se a modelos pedagógicos descontextualizados e a soluções externas que desconsideram a realidade dos sujeitos, configurando uma crítica direta aos processos de colonização do saber.

A denúncia freireana da chamada “invasão cultural”, conceito central para pensar uma pedagogia decolonial, defende uma educação que reconheça a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de produzir conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 29), “[...] faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”, o que desloca o lugar do saber do(a) professor(a) para uma construção coletiva e situada. A didática deixa de ser transmissiva e passa a ser investigativa, dialógica e crítica, rompendo com a lógica bancária que reduz o(a) aluno(a) à condição de receptor(a) passivo(a).

Entre as diretrizes pedagógicas sistematizadas por Mota Neto (2016), a pesquisa do universo temático assume papel estruturante, com base em uma metodologia que toma como ponto de partida os temas geradores extraídos da realidade social dos(as) educandos(as). Essa metodologia permite que o currículo se organize em função de suas experiências concretas. Segundo o autor, os temas “[...] expressam/sintetizam/codificam o universo socioantropológico das comunidades populares” (Mota Neto, 2016, p. 208), possibilitando a problematização da realidade e a construção de uma consciência crítica. O conhecimento é devolvido de forma sistematizada, em um movimento que reconhece os sujeitos populares como produtores de saber. Tal movimento apresenta um caráter explicitamente decolonial, pois rompe com o epistemicídio e valoriza saberes historicamente marginalizados.

Ao criticar a educação bancária, Freire (2011) afirma que o conhecimento não reside exclusivamente no(a) professor(a), mas emerge da interação entre sujeitos que interrogam a realidade. Essa concepção implica a valorização de práticas pedagógicas participativas, como o debate, a pesquisa e o trabalho coletivo, além do reconhecimento da linguagem, da oralidade e das expressões culturais dos(as) estudantes. A interculturalidade envolve a problematização das relações de poder que produzem desigualdades, como argumenta Catherine Walsh (2009, p. 214), ao afirmar que essa perspectiva “[...] parte do problema do poder, do padrão de racialização e da diferença”. Evidencia-se, assim, que a educação deve enfrentar as hierarquias históricas que estruturam as relações sociais.

A categoria da conscientização sintetiza o horizonte político dessa proposta pedagógica. Longe de se restringir a um processo cognitivo, a conscientização, em Freire (2011), está intrinsecamente ligada à práxis, isto é, à articulação entre reflexão e ação transformadora. Segundo o autor, “[...] não se chega à conscientização por uma via psicologista [...], mas se dá nos homens enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação” (Freire, 2011, p. 104).

Por se constituírem como práticas comprometidas com a transformação das condições de opressão, a pedagogia decolonial e a didática relacional encontram na pedagogia freireana um fundamento teórico e ético-político comum. Paulo Freire contribui para a compreensão de que não há reconfiguração curricular sem a transformação das relações pedagógicas, assim como não há didática crítica sem escuta, diálogo, problematização e reconhecimento dos sujeitos. Desse modo,

sua obra funciona, neste artigo, como eixo de articulação entre a crítica decolonial aos saberes hegemônicos e a centralidade das relações no processo de ensino-aprendizagem.

Confluências da didática relacional e da pedagogia decolonial

Reforça-se que o objetivo deste texto não é delimitar dois campos – pedagogia e didática – como antagonísticos nem estabelecer características excludentes de um ou de outro. Mais do que delimitar rigidamente esses campos, importa compreender a relação intrínseca entre pedagogia e didática, reconhecendo o pedagógico como episteme fundante que orienta o projeto de educação que se pretende construir. A didática não se sustenta sem a pedagogia que a fundamenta, assim como a pedagogia só se realiza plenamente ao se materializar em práticas didáticas concretas. Somente no entrelaçamento de perspectivas das Ciências da Educação, sejam elas pedagógicas ou didáticas, é possível compreender a complexidade do fenômeno educativo e promover contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Não é à toa que os dois campos conceituais são frequentemente citados como um termo composto: didático-pedagógico. Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 164-165, grifo nosso) afirma:

Pode-se constatar, então, o fato de que, para além das diferentes posições sobre o objeto de estudo da área (ao se referir a didática), o que existe é um grande consenso. Ele se refere à luta em defesa da legitimidade do saber **didático-pedagógico**, enquanto constituindo um campo de conhecimento e enquanto conteúdo do currículo da formação do educador, no contexto da luta pela especificidade e importância do papel dos processos da educação e do ensino, no movimento de recuperação e democratização da escola pública e na transformação social.

A pedagogia decolonial e a didática relacional aproximam-se na medida em que ambas recusam a neutralidade do ensino e compreendem a prática educativa como campo de disputa, reconhecimento e produção coletiva de sentidos. Enquanto a primeira tensiona as hierarquias epistemológicas que organizam o currículo, a segunda evidencia que tais disputas se materializam nas relações pedagógicas e nas formas de escuta, participação e mediação construídas no cotidiano escolar.

A articulação entre essas perspectivas ganha maior densidade quando considerada à luz da interculturalidade crítica. Conforme argumenta Walsh (2009), a interculturalidade é mais do que o reconhecimento da diversidade, pois envolve a problematização das relações de poder que produzem desigualdades. Constitui, portanto, uma proposta política e epistemológica que busca transformar as estruturas que sustentam a exclusão. A didática relacional contribui para esse processo ao criar condições para que diferentes vozes se expressem no espaço escolar, favorecendo práticas baseadas no diálogo, na escuta e na participação. Desse modo, abre espaço para a emergência de saberes outros, historicamente marginalizados.

As práticas pedagógicas analisadas na pesquisa de Russell (2023), com base na entrevista realizada com a professora Camila³, ilustram de forma concreta a confluência entre didática relacional e pedagogia decolonial. Ao afirmar que busca “privilegiar em qualquer texto [...] a autoria negra”, a docente tensiona o currículo tradicional e introduz novas referências que ampliam o repertório dos(as) estudantes, subvertendo a lógica hegemônica que naturaliza a centralidade de autores brancos. Ao defender a construção de “pontes” entre diferentes referências culturais, a professora evidencia uma prática intercultural que articula reconhecimento e diálogo, evitando

³ Nome fictício, adotado em conformidade com o Código de Ética em Pesquisa Acadêmica. Camila é professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e tem entre 30 e 40 anos de idade. É graduada em Português – Literaturas de Língua Portuguesa por uma universidade federal e mestre em Educação por uma universidade privada. Leciona há mais de 15 anos. Na época da entrevista, trabalhava em uma escola pública federal (Russell, 2023).

tanto a assimilação quanto o isolamento. De modo semelhante, ao trabalhar com autores africanos, como Mia Couto e Ondjaki, a docente desafia estereótipos e promove uma abordagem mais complexa das culturas africanas, alinhando-se a uma perspectiva decolonial crítica. A professora Camila, em sua entrevista em 2021, disse:

Eu estou com o Krenak quando ele diz que ele quer adiar o fim do mundo. Ele fala uma coisa que eu acho muito bonita, que diz assim “quando eu digo que esse mundo acabou, eu estou falando do mundo moderno, colonial, esse acabou, esse esgotou, mas tem muitos outros pra gente viver, tem muitas outras formas de estar no mundo que não é essa forma (Russell, 2023, p. 240).

Ao mobilizar a compreensão de que “esse mundo moderno, colonial, está esgotado”, a prática docente aponta para a necessidade de imaginar outras formas de existência e de educação. Nesse contexto, a didática relacional configura-se como uma condição para a construção de uma pedagogia decolonial efetiva, ao favorecer o protagonismo dos(as) estudantes, valorizar suas experiências e problematizar as relações de poder. Assim, a confluência entre a pedagogia decolonial e a didática relacional reconfigura o ensino e projeta a educação como prática de resistência e reinvenção social, materializada em práticas didático-pedagógicas de caráter relacional e decolonial.

Influências dessas perspectivas na formação de professores(as)

A pedagogia decolonial, como pressuposto teórico definidor dos objetivos educacionais e dos currículos, efetivada em sala de aula pela didática relacional, oferece uma oportunidade para repensar a educação como um processo dinâmico e coletivo. A integração dessas perspectivas pode resultar na criação de ambientes de ensino mais inclusivos, nos quais os(as) alunos(as) se sintam reconhecidos(as) e respeitados(as) em suas particularidades e o conhecimento seja construído de forma colaborativa. Essa integração pode produzir mudanças significativas na maneira como a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Para evidenciar como a pedagogia decolonial e a didática relacional acontecem na prática docente, destacam-se trechos do relato da professora Camila, já citada, apresentados em artigo de Russell e Marcondes (2024). Suas ações exemplificam como essas abordagens se entrelaçam no cotidiano escolar:

*[...] no meu trabalho cotidiano eu tanto busco lançar luz sobre a história do povo negro no Brasil, eu procuro também visibilizar o trabalho de mulheres negras, de autoras negras, a questão da autoria pra mim é muito importante, porque a autoria faz do sujeito, sujeito. [...]. A partir do momento que a gente dá visibilidade ao trabalho de mulheres negras, isso me parece que dá a possibilidade de que outras subjetividades também venham à tona e se autorizem a estar no mundo de uma maneira diferente [...]. Então tanto no trabalho de Língua, quanto no trabalho de Literatura a existência de pessoas negras, de africanos, do periférico, do que é marginal, como centro do meu trabalho, dá possibilidade de a escola ter uma feição outra, que não é do cânone, que não é do currículo oficial, que não é mais do mesmo. [...]. **Dentro das aulas de Língua Portuguesa a gente busca privilegiar em qualquer texto, de qualquer aula, a autoria negra. E eu já fui perguntada assim “poxa Camila, mas nunca ninguém te questionou isso? Nunca ninguém perguntou ‘e cadê os autores brancos?’”. Nunca ninguém me perguntou. Autores brancos eles veem o tempo todo. Eles veem o tempo todo e em todo lugar. Então se está diferente só na minha aula, ah, não é tanta coisa assim. Ninguém vai morrer porque está só lendo gente preta. A gente busca privilegiar a autoria negra, a gente busca privilegiar... por exemplo, fábulas, e aí trabalhamos fábulas indígenas e fábulas africanas, conto. Para não cair no estereótipo, naquela coisa animalizada, ah, fábula africana [...]** (Russell; Marcondes, 2024, p. 11).*

A professora fala sobre a escolha de privilegiar a autoria negra em seu currículo, ilustrando uma prática relacional e decolonial, pois o constrói com base no respeito às identidades diversas dos(as) alunos(as) e na ampliação de suas experiências com autores(as) negros(as). Desse modo, cria um espaço educacional que reconhece vozes historicamente marginalizadas. Ao mesmo tempo, subverte a lógica educacional tradicional, centrada em autores brancos, e promove uma prática decolonial ao desafiar o modelo curricular eurocêntrico e abrir espaço para saberes excluídos da tradição educacional.

Tal reflexão permite avançar teoricamente na compreensão da pedagogia decolonial como prática de reordenação da autoria no currículo. Ao afirmar que “a autoria faz do sujeito, sujeito”, a professora desloca a discussão da diversidade de conteúdos para a disputa sobre quem pode ocupar o lugar de produtor de conhecimento. A prática descrita inclui autoras e autores negros/os, indígenas e africanas/os e questiona a própria estrutura de validação do saber. A didática relacional aparece, então, como condição para que essa reordenação curricular produza efeitos formativos, pois é na relação com os(as) estudantes, com suas experiências e com seus repertórios que o currículo passa a operar como espaço de reconhecimento, subjetivação e disputa epistemológica.

Outro exemplo encontra-se na prática relatada pela professora Sara⁴, em sua entrevista em 2021:

A escola, em geral, quando você trabalha um livro, [...] quer que aquele livro seja revertido em uma nota [...]. Então o critério é o que você pensou sobre esse livro...eu gosto de fazer roda de leitura, leitura coletiva. A gente lê, pega aquela parte e “e aí pessoal, o que vocês acharam? O que vocês entenderam?”, e aí há a compreensão sobre aquela ação ali. Não mais também aquela orientação de “qual o nome do autor? Por que Joãozinho caiu do morro?”, nada disso mais, porque isso não cabe nesse momento. Eu quero trazer pra sala, trazer pro texto a fala do meu aluno, o entendimento do meu aluno, é isso que eu quero. Acho que, quando você tem aquela obrigação, eu tenho que fazer uma prova, eu tenho que tirar uma boa nota, você já rompe com o seu pensamento crítico dentro daquela estrutura ali porque você já começa a pensar assim “o que que a professora quer que eu fale aqui?”, e não é isso que eu quero, mas só que isso ainda é uma luta muito árdua, por que o que que acontece? Se a escola pede pra comprar um livro, os responsáveis querem que aquele livro que custou x dinheiro se reverta em uma nota, a escola quer que você faça uma provinha... mesmo assim eu continuo insistindo na minha roda de leitura e na leitura compartilhada, que é isso que eu quero. [...]. Eu falo para os alunos assim, “olha só, eu não sou perfeita, eu erro, eu não sei tudo, você pode questionar”; eu acho que é uma relação de educação e respeito que você tem para com o outro, mas você pode questionar aquilo que eu falo. Então sim, de certa forma, é uma insurgência (Russell; Marcondes, 2024, p. 9).

Ao privilegiar rodas e práticas coletivas de leitura, bem como a escuta ativa das interpretações discentes, a professora desloca o foco de uma avaliação conteudista, centrada na autoridade docente, para a valorização das vozes e das experiências dos(as) estudantes. Ao reconhecer sua própria incompletude, Sara constrói uma relação pedagógica baseada no diálogo e na horizontalidade. Trata-se de uma prática didático-pedagógica ancorada na dimensão relacional e marcada por um caráter insurgente, configurando-se como gesto decolonial ao desafiar normas escolares que limitam o pensamento crítico e a participação discente.

Além disso, a fala de Sara permite compreender que a dimensão decolonial da prática docente alcança também os modos de ler, avaliar e distribuir a palavra em sala de aula. A recusa em reduzir a leitura à realização de uma prova ou à busca pela resposta esperada desloca a centralidade da autoridade docente e cria condições para que os(as) estudantes participem da produção de

⁴ Sara ensina no Ensino Fundamental I e II. Possui entre 50 e 60 anos de idade. Além de graduação em uma universidade privada, a professora é especialista em Neuropedagogia e Psicanálise da Educação. Atua há mais de dez anos em escolas, sobretudo particulares.

sentidos. A roda de leitura e a leitura compartilhada, nesse caso, não funcionam apenas como estratégias metodológicas, mas como dispositivos didático-relacionais que tensionam a lógica escolar classificatória e instauram uma prática pedagógica fundada na escuta, na autoria discente e na horizontalidade.

Os exemplos retirados das entrevistas com Camila e Sara contribuem para o debate sobre os desafios da formação de professores(as), pois constituem ilustrações concretas de como a didática relacional, ancorada nos pressupostos da pedagogia decolonial, pode oferecer caminhos tanto para a universidade quanto para a escola básica. Com foco em práticas que se entrelaçam no cotidiano pedagógico, Russell e Marcondes (2024) demonstram um modo de fazer docente que valoriza a participação efetiva discente, reconhece identidades culturais e tensiona estruturas de poder ainda presentes no campo educacional. Esses achados apontam para a necessidade de uma formação docente que articule, de maneira indissociável, fundamentos pedagógicos e práticas didáticas comprometidas com uma educação mais crítica, plural e socialmente referenciada.

As falas das professoras entrevistadas, mais do que ilustrações de práticas docentes, permitem compreender como a articulação entre a pedagogia decolonial e a didática relacional se materializa em duas dimensões complementares: a reordenação político-epistemológica do currículo e a transformação das formas de mediação, leitura, avaliação e participação em sala de aula.

Considerações finais

Este texto, produzido por um professor e duas professoras que atuam na universidade e na formação de professores(as), foi constituído em diálogo com a pesquisa acadêmica e com experiências concretas da escola. A reflexão desenvolvida reafirma a importância de repensar o ensino em uma perspectiva crítica, relacional e decolonial. Os dados analisados sustentam essa necessidade e evidenciam seus efeitos nas práticas escolares, indicando deslocamentos nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

A análise da pedagogia decolonial e da didática relacional, bem como de sua aplicação nas práticas pedagógicas, isto é, no exercício profissional da docência, reforça a importância de que o ensino seja repensado como um processo de construção coletiva. Quando articulada à perspectiva decolonial, a didática relacional potencializa a desconstrução de hierarquias epistemológicas que historicamente marginalizaram culturas e saberes não europeus. A pedagogia decolonial aponta para a construção de uma educação mais justa, plural e transformadora, ao diversificar conteúdos e perspectivas culturais no espaço escolar e produzir, nas práticas didático-pedagógicas, condições para a legitimação das vozes dos(as) estudantes, especialmente daqueles(as) pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Um ponto central nesse processo de transformação é a formação de professores(as), pois é na formação inicial e continuada dos(as) educadores(as) que as práticas pedagógicas decoloniais e relacionais podem ser efetivamente integradas. A formação docente deve ser compreendida como um processo de reeducação que desenvolva tanto conhecimentos e competências pedagógicas quanto habilidades emocionais e sociais necessárias para lidar com a diversidade e promover o respeito mútuo na escola e na sociedade.

As próprias instituições de formação docente permanecem, em grande medida, atravessadas por referenciais eurocêntricos, o que impõe limites à incorporação dessas perspectivas no ensino. Ainda assim, as pesquisas e os relatos das professoras da Educação Básica apresentados neste artigo (Russell; Marcondes, 2024) indicam a existência de um horizonte em construção, no

qual a universidade se constitui como espaço de circulação e propagação de ideais decoloniais que têm inspirado práticas pedagógicas engajadas.

Como limitação, reconhece-se que este artigo possui caráter predominantemente teórico, ainda que dialogue com dados empíricos de pesquisas anteriores. Logo, não se pretende esgotar as possibilidades de articulação entre a pedagogia decolonial e a didática relacional, mas, sim, indicar caminhos iniciais para esse debate. Como agenda futura, considera-se necessário ampliar as investigações sobre práticas docentes que mobilizem essas perspectivas em diferentes contextos da Educação Básica e da formação inicial de professores(as). Os dados permitem afirmar que a articulação entre a pedagogia decolonial e a didática relacional pode contribuir para que a escola possa se afirmar, a partir da docência, como espaço de resistência, participação e emancipação.

Referências

- BARRÈRE, A. **Les enseignants au travail**: routines incertaines. Paris: L'Harmattan, 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- CANDAU V. M. F. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85552>
- CANDAU, V. M. Perspectiva decolonial e intercultural: por uma pedagogia insurgente. In: FRANCO, M. A. S.; MEDEIROS, E. A. de; MOREIRA, J. da S. (org.). **Pedagogias emergentes**: princípios e práticas. São Paulo: Cortez, 2025. p. 62-76
- CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-21, jan./mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204311>

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. e. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 32., 2019, Lima. **Anais eletrônicos** [...]. Lima: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2019. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-030/1288.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350>

CUNHA, M. I. da. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240473, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473>

FRANCO, M. A. S.; MOREIRA, J. S. Da pedagogia crítica às pedagogias emergentes: uma utopia necessária? *In*: FRANCO, M. A. S.; MEDEIROS, E. A.; MOREIRA, J. S. (org.). **Pedagogias emergentes: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez, 2025. p. 17-37.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

MESQUITA, S. S. de A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 506-531, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144820>

MESQUITA, S. Ensinar para quem não quer aprender: um dos desafios da didática e da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20170115, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0115>

MESQUITA, S. S. de A. As dimensões do trabalho do “bom professor” nas concepções dos jovens do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 1, p. 15-39, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n1p15-39>

MESQUITA, S. S. de A. Profissão docente e competência relacional: implicações de uma profissão marcada pelas relações. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 182, p. 29-34, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2024/05/0182.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2026.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, pensamento liminar e saberes subalternos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA NETO, J. C. da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A construção do campo da didática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, n. 41, p. 1-8, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469860662>

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. p. 116-142.

RUSSELL, E. **O ensino de língua e literaturas em perspectivas decoloniais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RUSSELL, E. Teaching otherwise: decolonial pedagogies in Brazilian language and literature classrooms. **Equity in Education & Society**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 1-29, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/27526461251371310>

RUSSELL, E.; MARCONDES, M. I. G. F. Práticas decoloniais no ensino de língua e literaturas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 29, e2410495, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e10495>

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

Recebido em 15/04/2026

Versão corrigida recebida em 12/06/2026

Aceito em 17/06/2026

Publicado online em 25/06/2026