

POR UMA DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO INTERCULTURAL¹

João Alberto Steffen Munsberg²
Henri Luiz Fuchs³
Gilberto Ferreira da Silva⁴

RESUMO

Considerando a necessidade de se pensar a educação brasileira desde o local, objetiva-se apresentar considerações sobre possibilidades de decolonização do currículo escolar desde o contexto brasileiro, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Para tanto, realizou-se estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores preferencialmente latino-americanos. Na perspectiva da decolonialidade, entende-se que a interculturalidade se constitui no caminho para a efetiva decolonização do currículo escolar na América Latina, incluindo, evidentemente, o Brasil. Isso permite concluir que é necessário investir na formação de docentes – e também discentes – na perspectiva da “colaboração intercultural”, mediante o questionamento sobre sistemas, normas, concepções, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico de docentes e nas instituições educacionais, com vistas à decolonização da educação.

Palavras-chave: Currículo escolar, decolonização, educação intercultural, colaboração intercultural, formação docente.

INTRODUÇÃO

A temática decolonização⁵, muito especialmente no campo da educação, ganha importância cada vez maior no âmbito acadêmico. Assim, reflexões e discussões realizadas pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), do PPG em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, de Canoas/RS, provocaram a construção deste texto.

¹ Artigo publicado inicialmente na Revista *Religare*, ISSN: 19826605, v. 16, n. 2, dezembro de 2019, p. 593-614.

² Doutor em Educação pelo PPGEdu da Universidade La Salle – UNILASALLE, prof.jasm@gmail.com

³ Doutor em Educação pelo PPGEdu da Universidade La Salle – UNILASALLE, henriluizfuchs@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, gilberto.ferreira65@gmail.com

⁵ O termo decolonial é adotado com o intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política, da independência dos países-colônias de suas antigas metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Postula-se que a decolonização do currículo escolar deva trilhar “caminhos outros”⁶ na/para a formação docente e discente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

Aborda-se, aqui, a interculturalidade – mais especificamente a educação intercultural – na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexos sobre um “pensamento outro”, cujas pretensões se opõem aos pressupostos hegemônicos da modernidade eurocêntrica. Pesquisadores da modernidade/colonialidade, especialmente os vinculados ao Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C), buscam consolidar uma “episteme outra”, fundada na pluriversalidade e interculturalidade.

Este trabalho tem como objetivo maior propor considerações sobre possibilidades da decolonização do currículo escolar desde o contexto brasileiro, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores que trabalham a temática.

Contempla-se o debate instaurado no contexto latino-americano, de modo geral, buscando-se aproximações com a questão no Brasil. Uma imersão na extensa literatura produzida, especialmente nas últimas décadas, permitiu vislumbrar a diversidade de experiências formativas desencadeadas na região. A leitura realizada, mesmo que seletiva, mostrou que pensar a decolonização da educação é tarefa complexa e desafiadora, porém viável e necessária no contexto atual. A interculturalidade se apresenta como a estratégia viável para a concretização da proposta, o que requer, entretanto, investimentos na formação de docentes e discentes nessa perspectiva.

Este artigo está estruturado em três tópicos de desenvolvimento. No primeiro – *Outro olhar é necessário* – apresenta-se o que pode ser chamado de justificativa para a mudança de perspectiva no currículo escolar. No segundo tópico – *Interculturalizar*

⁶ Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

para decolonizar – aborda-se a educação intercultural como estratégia para a decolonização do currículo. No terceiro e último tópico – *Perspectivas de “colaboração intercultural”* – reflete-se sobre as possibilidades de colaboração intercultural no currículo a partir da academia.

1 OUTRO OLHAR É NECESSÁRIO

O conhecimento resulta de uma ação humana sobre uma determinada realidade que passa por um processo reflexivo e de validação, tornando-o válido e reconhecido pela comunidade. Esse conhecimento é reconhecido e aceito por uma determinada comunidade ou grupo de pessoas que estão localizadas em um espaço/tempo. Temos aprendido nas escolas e academias que a ciência ocidental está baseada nas descobertas científicas de Descartes, no século XVI, anunciando a modernidade. O filósofo argentino Enrique Dussel apresenta a tese defendida por Habermas e, de forma geral, pela ciência, de que a modernidade

[...] tem um “movimento” de Sul a Norte, de Leste a Oeste, na Europa do século XV ao século XVII que é aproximadamente o seguinte: a) do Renascimento italiano do Quatrocentos (não considerado por Toulmin); b) a Reforma luterana alemã; c) a Revolução científica do século XVII; e culmina com d) a Revolução política burguesa inglesa, norte-americana e francesa. Observe-se a curva do processo: da Itália, a Alemanha, a França para a Inglaterra e Estados Unidos. (DUSSEL, 2015, p. 13).

Essa forma de narrar a origem da modernidade está relacionada com uma visão “[...] ‘intra’ europeia, eurocêntrica, autocentrada, ideológica, feita desde a centralidade do Norte da Europa e a partir do século XVIII e que foi imposta até os nossos dias.” (DUSSEL, 2015, p. 13).

Dussel propõe olhar a modernidade com “novos olhos”, “fora da Europa germano-latina” que estava sitiada, ilhada, enclausurada pelo mundo muçulmano, o qual era mais “[...] desenvolvido e conectado com a história da Ásia e África até 1942.” (DUSSEL, 2013, p. 13). Para o autor, a Europa passa a ser o centro da história mundial a partir da Revolução Industrial, fazendo com que tudo o que antecede esse momento histórico fosse também europeu. Esse conhecimento ideológico-geográfico, constituído em um sistema-mundo inconcebível para gregos e romanos, é difundido nos currículos escolares das periferias do mundo moderno eurocêntrico, suplantando a história de grupos e povos culturais que vivem fora desse espectro geográfico.

Nesse sentido, o pesquisador Janssen Felipe da Silva destaca que a partir da colonialidade o currículo é definido com base na racialidade colonizadora, que pressupõe um conjunto de conhecimentos e saberes determinados pela “[...] qualidade do homem branco/civilizado/cristão/heterossexual a ser imitada pelos outros subalternizados que jamais podem ser, no máximo podem imitar quem é (o “Eu” eurocentrado).” (SILVA, 2015, p. 50).

Para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar é concebido como produto de um conhecimento local (europeu), cuja cosmovisão local torna-se universal. Para isso, aplica-se o epistemicídio, que para Boaventura de Sousa Santos consiste na “[...] supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena.” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 10). Esse processo educativo pressupõe

[...] uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É. O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É. (SILVA, 2014, p. 206).

Para os pensadores da decolonialidade, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”) e a colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes).

Com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais, pertencentes às pessoas que vivem e convivem em comunidades. Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, trazidos e impostos pelos colonizadores através de diferentes e variadas formas, entre elas, a escola. O sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao analisar a imposição dos padrões eurocêntricos na América Latina, afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento.” (QUIJANO, 2005, p. 16).

Na mesma linha de interpretação, o linguista semiótico Walter Mignolo (2005, p. 30), ao refletir sobre a colonização do ser, aponta que

[...] la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de las categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales.

Tomando por base tais postulados, entende-se que a dimensão epistemológica presente no currículo é uma forma de colonizar, na medida em que impõe uma única episteme, a do poder central. A periferia é colocada à margem, na periferia. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares.

O currículo é organizado e estruturado com base nos pressupostos da ciência moderna, a qual é resultado de uma intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais e não-cristãos. (SANTOS; MENEZES, 2009).

A eficiência do pensamento científico moderno, expressa de forma mais evidente na hegemonia tecnocrática e neoliberal, de acordo com o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000, p. 5),

[...] es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad.

O currículo escolar é o centro da disputa de cosmovisões que se encontram na medida em que o colonizado passa a reivindicar seu lugar e sua forma de vida comunitária como legítima fonte de conhecimento, que aponta para outros mundos possíveis, pluriversal e não universal, como em curso nas escolas latino-americanas. Nesse sentido, é imprescindível compreender que a colonialidade do poder se manifesta na organização curricular escolar, fato evidenciado pelo sociólogo Ramón Grosfoguel. Para o pesquisador, a colonialidade do poder se constitui num

[...] processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão

internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 395).

O rompimento da colonização eurocêntrica, conforme Grosfoguel, ocorre através da desobediência epistêmica e civil decolonial que busca superar da modernidade eurocentrada a partir “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial.” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407).

Para a estudiosa Lia Pinheiro Barbosa, a decolonização do currículo parte do pressuposto de que a América Latina é constituída de uma “multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana.” (BARBOSA, 2015, p. 151).

No entanto, Grosfoguel (2009, p. 386) nos alerta que “[...] falamos sempre de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/ colonial/moderno’”.

Um currículo decolonial, conforme Silva, compreende

[...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de *Diferenças Coloniais*, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a *Diferença Colonial* na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente. (SILVA, 2015, p. 56).

A decolonização do currículo, nesse contexto, se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder e que passam por esforços vigorosos e multifacetários oriundos de diferentes lugares do mundo, como por exemplo,

[...] las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de ‘abrir las ciencias sociales’; los aportes de los estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos como V.Y. Mudimbe, Mahmood Mamdani, Tsenay Serequeberham y Oyenka Owomoyela, y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial

vigor en muchos departamentos de estudios culturales de universidades norteamericanas y europeas. (LANDER, 2000, p.4-5).

É nessa perspectiva – um “olhar outro” – que deve ser pensado o currículo escolar na América Latina. Um “olhar outro” em relação à modernidade, à racionalidade eurocêntrica com seus matizes de universalidade. Um “olhar outro” sustentado num “pensamento outro”, um pensamento pluriversal, intercultural, decolonial.

2 INTERCULTURALIZAR PARA DECOLONIZAR

Assumir um “pensamento outro” implica, sobretudo, adotar outro fazer pedagógico. De nada valeria uma reestruturação curricular ou redefinição de conteúdos sem uma profunda mudança de atitude e de postura dos agentes da educação, especialmente os docentes, pois são estes os propulsores – ou não – do fazer pedagógico. São os professores que possibilitam, como mediadores e motivadores, o desencadeamento do processo de aprendizagem. “Pensamento outro” – quiçá uma “teoria outra” ou “episteme outra” – insere-se no chamado “giro decolonial” proposto pelo GM/C. Esse “giro decolonial” se constitui como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A partir dos relatos dos martinicanos Franz Fanon (1925-1961) e Aimé Césaire (1913-2008) e do tunisiano Albert Memmi (1920-), sobre a situação do colonizado, surge um movimento de denúncia da “[...] funcionalidade da produção do conhecimento no exercício de dominação sobre o ‘outro’.” (BALLESTRIN, 2013, p. 92). Não há, porventura, movimentos de resistência, epistemologias outras, locais, reveladoras de cosmovisões e economias diversas daquelas embutidas nas relações de poder, saber e ser dos colonizadores, portadores e representantes da modernidade eurocêntrica?

Para o filósofo Maldonado-Torres (2008), esse projeto é apenas o início de uma mudança radical na trajetória da decolonização. Segundo o pensador, a decolonização do poder, do ser e do saber somente é viável mediante uma atitude decolonial, isto é, assumindo uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações. O sociólogo peruano Aníbal Quijano defende que a crítica do paradigma eurocêntrico da racionalidade é urgente e necessária, mediante a decolonização epistemológica, possibilitando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. Para ele, “A decolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda.” (QUIJANO, 2002, p. 17).

Já para o semiótico Walter Mignolo (2008), o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento decolonial. “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (MIGNOLO, 2008, p. 45). Esse pensamento decolonial reivindica um posicionamento oposto à episteme racial colonial universalizante. A decolonialidade cobra um lugar outro, localizado geopoliticamente, contextualizado na vida cotidiana de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, atualizando-se sem perder sua identidade através de práticas sensíveis do ouvir o silêncio do outro. (YEHIA, 2008). Quijano (1992) mais uma vez contribuiu para clarear a proposição. Segundo ele, a decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo. E aqui se abre a perspectiva da interculturalidade.

Numa sociedade marcada por diversidades culturais, convivem múltiplos grupos culturais portadores de caracteres distintos. Todavia, convivência não é garantia de respeito às diferenças, nem de aceitação do “outro”. Já a interculturalidade, conforme o filósofo e pesquisador Gilberto Ferreira da Silva (2006), se revela como um projeto de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos que convivem em determinado espaço.

O tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, adquire centralidade com os estudos da linguista Catherine Walsh. A pesquisadora define interculturalidade “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Em outras palavras, a interculturalidade deve ser entendida como projeto destinado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos.

Walsh (2005, p. 47) afirma que, nesse sentido, a interculturalidade “[...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” Entende-se que a denominada interculturalidade crítica, e no seu bojo mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização em sua essência e amplitude, pois se constitui num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentado processos discriminatórios e promovendo o autêntico diálogo entre culturas.

A interculturalidade, assim entendida, é um projeto e processo contínuo por construir. Daí que Walsh (2005) propõe *interculturalizar* estruturas, instituições,

relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a *decolonialidade*. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber.

O questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. E isso já se manifesta como decolonização.

Concomitantemente, o reconhecimento e o fortalecimento de si próprio implicam relacionar o próprio e o diferente, resultando de um lado o pensamento outro e de outro lado o pensamento fronteiriço. Pensamento outro e construção de modos outros de poder, ser e saber inter-relacionam-se mutuamente. O mesmo acontece entre pensamento fronteiriço e transformação de estruturas, instituições, relações e conhecimentos. Pensamento outro e pensamento fronteiriço articulam-se constituindo o chamado posicionamento crítico ou fronteiriço, o qual contribui para construir modos outros e transformar realidades. Construção e transformação dessas instâncias são processos contínuos de decolonização, culminando na formação de uma sociedade intercultural, com novas condições sociais de poder, ser e saber. Eis, pois, o que encerra a concepção de *decolonizar* assumida neste estudo.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. A pesquisadora destaca a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” (CANDAU, 2016, p. 349).

Interculturalizar implica ação, implica promover a interculturalidade autêntica, o que para Candau corresponde à interculturalidade crítica. Tomando por base as características desta concepção, a pesquisadora apresenta o conceito referencial:

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

A educação intercultural, notadamente na perspectiva decolonizadora, compreende três dimensões a serem trabalhadas: a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas numa única teia – a colonização do pensamento. Daí resulta a importância que adquire a educação intercultural como estratégia para a decolonização.

Estudo realizado por Candau (2016) constatou que os professores participantes têm dificuldades em incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas pedagógicas, notadamente pela prevalência da lógica que privilegia a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade. Nesse sentido, as principais “marcas” comuns das culturas escolares analisadas são:

organização do espaço e dos tempos padronizada, ritos formais de avaliação, “cultura da avaliação” (mais forte nos últimos anos com a multiplicação de provas locais e nacionais); ritos de entrada, saída, chamada, uniforme; normatização, disciplinamento, controle; “ordem” escolar e social; “*adequação às normas hegemônicas e monoculturais do ‘certo, correto, aceitável e bom’*”; sala de aula, em geral com a mesma disposição (alunos enfileirados, quadro negro/verde/branco na frente, etc); seriação–hierarquização das disciplinas escolares; em geral painéis a serviço da organização, e da gestão da escola; pouca participação dos alunos na construção dos painéis e na decoração da escola. (CANDAU, 2016, p. 351-352).

Refletir sobre esse quadro, que via de regra se aplica à grande maioria das escolas no Brasil, provoca um questionamento: como *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*? Ou ainda: como interculturalizar para decolonizar? Fundamentalmente, é preciso desconstruir naturalizações e normatizações. Concordando com Candau, é preciso problematizar. Interculturalizar pressupõe questionar e questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes. É necessário perguntar e perguntar-se: para que serve isto ou aquilo?

Educação intercultural pressupõe a superação do individualismo, dos velhos discursos, das estruturas excludentes e das posturas discriminatórias em favor de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e diálogo. Dessa forma, a interculturalidade possibilita e promove a convivência de sociedades plurais em realidades múltiplas, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

E o ponto de partida para isso pode se dar com atitudes bem simples, como visitas a comunidades indígenas, quilombolas e outras de pouca visibilidade no contexto

social local, a participação investigativa em encontros culturais e/ou religiosos diversos, a realização de pesquisas participantes em instituições educacionais e a discussão sobre as finalidades da educação, reconhecendo e valorizando a diversidade. É isso que aqui se entende por interculturalizar a instituição escola, o currículo escolar e o espaço sala de aula.

Na perspectiva do que até aqui foi arrolado, cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional genuinamente intercultural. A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção da cultura quanto a reprodução de determinada cultura. Da mesma forma, na escola pode ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação ao “outro” quanto a naturalização das desigualdades. Isso implica que o currículo escolar deva ser construído de forma a possibilitar “olhares outros”, “abordagens outras” e “leituras outras”, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretenda construir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo dos estudantes e dos docentes no contexto e/ou espaço escolar, pois a sala de aula é o espaço de criação desses sujeitos. Conforme Silva (2006, p. 144),

[...] o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora.

Nessa perspectiva, currículo escolar engloba e extrapola um documento organizativo curricular, compreendendo vivências e saberes próprios dos estudantes, o que implica produzir “olhares outros” para os processos de ensino e de aprendizagem.

É importante, nesta reflexão, trazer as principais propostas das participantes do estudo de Candau para potencializar a educação intercultural:

conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias. (CANDAU, 2016, p. 355).

Sugestões simples, mas viáveis. Todavia, convergem para um ponto nevrálgico: a formação docente. E quanto a isso, não há como retroceder à formação inicial. A realidade exige que se opere no presente, o que conduz a se pensar a formação continuada. Como, se até agora não surtiu o efeito desejado? – Por meio de mentes abertas que possam mobilizar outras mentes para a abertura. Profissionais que estejam dispostos – e existem muitos – a desconstruir práticas e posturas naturalizadas pelos docentes, mediante um processo de conscientização sobre a finalidade maior da educação e sobre a condição humana.

O que ensinar? Para quê? Por quê? Como? Qual o sentido da vida e de tudo que se faz? São perguntas-chave que cada docente precisa se fazer. Perguntas simples, mas carregadas de significado. Perguntas cujas respostas despertam para a convivência solidária, cooperativa e colaborativa, ponto de partida para a educação intercultural e, conseqüentemente, para a decolonização do saber – a decolonização da escola, do currículo e da sala de aula. Ensinar o que contribua para a compreensão da condição humana – compreender-se como ser social, que necessita do outro e que, portanto, deve aprender a viver solidariamente. Ensinar para a libertação, para o respeito mútuo, para a equidade de oportunidades, para a interculturalidade. Ensinar – e aprender – porque é preciso enfrentar, combater e erradicar a exploração, a dominação e o controle de alguns grupos humanos sobre “outros”. E como ensinar? Fazendo uso do que Walsh (2013; 2017) designa como *pedagogías decoloniales*, isto é, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Práticas pedagógicas que combatam as desigualdades de toda ordem e promovam a equidade, a igualdade e a liberdade – práticas decolonizadoras.

Na direção do acima apresentado, traz-se como exemplo: se a convivência na escola requer normas – e estas são necessárias em todo e qualquer grupo social –, por que não construir o estatuto de convivência com os estudantes? Haveria reflexão sobre o sentido de cada regra, com compreensão dos princípios éticos que fundamentam os códigos morais. As normas de convivência continuarão existindo e, com certeza, melhor observadas por todos. Isso é um exemplo de como construir cidadania mediante participação responsável, ensejando o respeito ao “outro”.

Nessa perspectiva, a educação abre horizontes para que os sujeitos atuem efetivamente como protagonistas das transformações da realidade. Para isso, é preciso compreendê-la e compreender o seu papel de agente transformador. E aí entra o fazer pedagógico, decolonizando o currículo. Mas, como decolonizar o currículo? Partindo do local para o global, selecionando conteúdos *desde* o local e de interesse do próprio

sujeito. Sobretudo, perguntando mais do que respondendo. Perguntas relevantes recebem respostas significativas.

3 PERSPECTIVAS DE “COLABORAÇÃO INTERCULTURAL”

Como já referido, interculturalidade pressupõe ação, prática. Nesse sentido, o sociólogo argentino Daniel Mato propõe que o trabalho acadêmico precisa estar articulado com o ativismo social. “Requiere que nuestros objetivos de investigación y modos de producción de conocimiento sean explícitamente concebidos con fines de acción. Para lograr esto no basta leer, investigar y teorizar. Esas labores son necesarias, pero no suficientes.” (MATO, 2017, p. 8). Para o pesquisador, a produção de conhecimento precisa articular-se com as práticas sociais dentro e fora da academia, em colaboração com outros atores sociais. E acrescenta: “Para esto no hay ‘recetas’ ni ‘metodologías’. Los caminos no están trazados, hay que construirlos. Esto demanda sensibilidad y creatividad, como también una cierta visión de mundo y valores para saber buscar, para no perdernos.” (MATO, 2017, p. 8).

Se para essa preposição – articulação teoria e prática na e além da academia – não há receitas nem metodologias, tendo-se que construir os caminhos, retorna-se ao foco desta reflexão: a formação para a interculturalidade. Como salienta Matos, isso demanda uma visão de mundo que considere tal perspectiva, promovendo o “diálogo intercultural”.

A ideia de interculturalidade no campo educacional é amplamente difundida e aplicada. Inúmeras são as experiências formativas em toda a América Latina. Vários são os programas de ações afirmativas desenvolvidos como políticas públicas, inclusive no Brasil. Todavia, os resultados, na grande maioria dos casos, estão distantes de lograr sucesso na consecução dos objetivos, pois, via de regra, essas ações são isoladas e de caráter paliativo. Especificamente no caso brasileiro, os projetos são gestados a partir de reivindicações populares, mas carecem de recursos para a efetiva implementação e não contam com a devida participação comunitária em sua execução. E tudo isso parece ter uma explicação: a mentalidade das elites – governamentais, econômicas e intelectuais –, cujos interesses não se articulam com perspectivas de transformação da realidade, o que implicaria mudanças no *statu quo*.

A herança colonial portuguesa – que enfatiza mais as diferenças em relação às demais nações latino-americanas do que as semelhanças – é marcante no processo de construção do estado e da sociedade brasileiros. Estilos diferentes de colonização

resultaram em distanciamentos de diversas ordens entre as nações. Notadamente, as elites brasileiras adotaram, historicamente, um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos. É notório que a sociedade brasileira – de modo especial as classes dominantes, como os políticos de vertentes conservadoras e a elite intelectual – apresenta um estranhamento em relação às demais nações, ignorando semelhanças históricas e culturais e discriminando o “outro”, o que evidencia os efeitos da colonialidade. A produção do conhecimento é marcada pelo que se pode associar à colonização do saber sob a égide da racionalidade eurocêntrica.

Diante desse quadro, retoma-se a proposição que se entende ser o caminho para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina, porém com olhos no Brasil: a interculturalidade como estratégia para a decolonização. Conforme Walsh (2005, p. 25), “O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo [...]” Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial, pois propõe a transformação da realidade em termos éticos, políticos e epistêmicos via educação. E isso remete para a questão da formação dos sujeitos em todas as instâncias educacionais. Merece destaque, entretanto, o papel da academia.

A educação superior é o campo de ação do ativista Daniel Mato, mediante a “construção de modalidades concretas de colaboração intercultural” para conquistar mudanças efetivas nas normas, nas políticas e nas práticas educacionais. E arremata:

Se trata de una lucha que se da en muchos frentes simultáneamente. Lidiamos con varios siglos de racismo y mentalidades coloniales. Eso es lo que tratamos de revertir, y lo hacemos de maneras académicamente informadas, pero a la vez con sentido práctico. Esto demanda el desarrollo de acciones tanto “por abajo”, como “por arriba”, así como “dentro” y “fuera” de “la academia”. Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y vinculación social, como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones, y también en actividades conjuntas con comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes (MATO, 2017, p. 16).

No campo educacional, a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos pesquisadores em relação ao papel da academia. Não basta teorizar; é preciso agir. Não basta dialogar; é preciso colaborar. Nesse sentido, Daniel Mato (2017) propõe como projeto decolonial a “colaboração intercultural”, articulando teoria e prática nas mais variadas modalidades de experiências colaborativas. Entretanto, um projeto de tal magnitude é essencialmente processo inacabado.

Em que pese os avanços observados em experiências sociais na América Latina, permanecem muitos questionamentos que merecem profunda reflexão. Mato questiona sobre como construir experiências de colaboração intercultural que sejam proveitosas; como lidar com as diferenças culturais e as relações de poder; o que as universidades fazem para acabar com o racismo e a xenofobia; o que e como transformar as instituições nas quais se trabalha; como fazer para que não continuem sendo monoculturais e inevitavelmente reprodutoras de uma educação epistemologicamente racista; o que de concreto pode ser feito para decolonizar e interculturalizar a educação superior na qual se forma grande parte da classe dirigente e formadora de opinião da sociedade; como aproveitar a heterogeneidade presente nas universidades para promover políticas de interculturalização; e, por fim, como avançar no diálogo de saberes para construir modalidades duradouras e mutuamente proveitosas de colaboração intercultural.

Nessa perspectiva caminha o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da UNILASALLE. Articulando teoria e prática, o coletivo de pesquisadores investe em seminários temáticos, nos quais aprofunda conhecimentos sobre decolonialidade, e em ações comunitárias, conhecendo prioritariamente experiências de comunidades indígenas e de afrodescendentes, aproximando-se do que Mato entende como “colaboração intercultural”.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

O “giro decolonial” consiste basicamente num projeto político e epistêmico de resistência à lógica da modernidade/colonialidade, questionando os pressupostos da racionalidade eurocêntrica. Propõe a decolonização do poder, do saber e do ser mediante uma atitude decolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade em termos teóricos e práticos.

Na perspectiva da *decolonialidade*, entende-se que a interculturalidade – e mais especificamente a educação intercultural – seja o caminho para a efetiva decolonização da América Latina, incluindo, evidentemente, o Brasil. Em outras palavras, *interculturalizar para decolonizar*.

Interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Questionar para mudar, para transformar. Expresso de

outra forma, problematizar para decolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, especialmente a academia, responsável pela formação docente.

Em sentido prático, decolonizar demanda construir experiências de colaboração intercultural, dialogando com os “outros” e questionando-se constantemente sobre o fazer pedagógico e seus propósitos. Esse é o caminho, acredita-se.

Tais preocupações integram o programa do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural da UNILASALLE, que articula teoria e prática na busca de um “mundo outro possível” por meio da educação intercultural decolonizadora. Trabalho em processo na busca da “colaboração intercultural”.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. *In*: ACOSTA SILVA, Adrian et al. **Los desafíos de la universidad pública em América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 46. jan/jun. 2015, p. 11-44.

GROSGOUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM**, v. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: <http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La decolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. **Tristestópicos**. 2005. Disponível em: http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf . Acesso em: 01 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima (?), n. 13 (29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicascuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília _SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf Acesso em: 18 out. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 9-19.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *In*: MARTINS, Paulo Henrique et. al. **Guía sobre posdesarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estúdios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://revistasdu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641.javeriana.e>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La



Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

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

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.

YEHIA, Elena. Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/ decolonialidad latino-americanas y la teoría actor-red. **Tábula Rasa**, n. 06, enero-junio de 2007. p. 85-114. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a05.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.