

Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas

*Janine Couto Cruz Macedo**

*Dinalva de Jesus Santana Macêdo***

Resumo

O presente texto é o resultado parcial de uma pesquisa *stritu sensu* e coaduna com a necessária concepção de pensar os sujeitos a partir de outras epistemologias. Assim sendo, este ensaio tem como objetivo discutir sobre a descolonização do saber na educação. Inicialmente, teceremos considerações sobre a raça, a razão e o direito, para entendermos como esses elementos influenciaram no modelo de homem ideal e de ciência da modernidade, construindo assim uma hierarquia que privilegiou/privilegia os conhecimentos do Norte Global. Em seguida, discutiremos acerca do espectro dessas epistemes na educação, bem como, a respeito de um novo paradigma de ciência, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos, “pós-abissal”, pautado na ecologia de saberes, com o intuito de oferecer reflexões que possam ajudar na descolonização dos currículos das escolas, tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais críticas.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Ecologia de Saberes

* Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação em Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED UESB, vinculada ao Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Paulo Freire - NEPE da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Pedagoga efetiva do Instituto Federal Baiano - IF Baiano- campus Bom Jesus da Lapa. E-mail: ninecouto@hotmail.com

**Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED UESB. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

Education, curriculum and decolonization of the knowledge: challenges based for schools

Abstract

The present text is the partial result of a research *stricto sensu* and agrees with the necessary conception of thinking the subjects from other epistemologies. Thus, this essay aims to discuss the decolonization of the knowledge in education. Initially, we made considerations about the race, the reason and the right, to understand how these elements influenced the ideal man model and the science of modernity, thus building a hierarchy that privileged / privileges the knowledge of the Global North. Then we will discuss the spectrum of these epistemes in education, as well as, on a new paradigm of science, in the words of Boaventura de Sousa Santos, “post-abysal”, based on the ecology of the knowledge, with the intention of offering reflections that may help in the decolonization of school curricula, in order to construct critical intercultural educational practices.

Key-words: Education; Curriculum; Ecology of the Knowledge.

Educación, currículo y descolonización del saber: desafíos puestos para las escuelas

Resumen

El presente texto es el resultado parcial de una investigación *strictu sensu* y está en línea con la necesaria concepción de pensar los sujetos a partir de otras epistemologías. Así siendo, este ensayo tiene como objetivo discutir sobre la descolonización del saber en la educación. Inicialmente, tejemos consideraciones sobre la raza, la razón y el derecho, para entender como esos elementos influenciaron en el modelo de hombre ideal y de ciencia de la modernidad, construyendo así una jerarquía que privilegió / privilegia los conocimientos del Norte Global. Luego, discutiremos acerca del espectro de estas epistemis en la educación, así como, acerca de un nuevo paradigma de ciencia, según Boaventura de Sousa Santos, “postabisal”, basado en la ecología de saberes, con el objetivo de ofertar reflexiones que puedan ayudar en la descolonización de los currículos de las escuelas, con miras a la construcción de prácticas educativas interculturales críticas.

Palabras-clave: Educación; Currículo; Ecología de Saberes.



1 Introdução

A produção em tela é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, de caráter bibliográfico e documental, que implica na necessidade de pensar a educação, o currículo e os sujeitos para além da racionalidade moderna. Assim sendo, busca analisar as contribuições dos estudos anticoloniais para a educação das relações étnico-raciais tendo em vista, compreender os elementos que se articulam para outra episteme de currículo e de formação docente.

Nos limites deste artigo, faremos um recorte, para apresentarmos algumas reflexões acerca da descolonização do saber no campo educacional. Nesse sentido, no primeiro momento, teceremos reflexões sobre a raça, a razão e o direito, para entendermos como esses elementos influenciaram no modelo de homem ideal e de ciência do paradigma da modernidade, ainda presente nos dias atuais.

Dando continuidade, faremos algumas reflexões acerca das implicações da racionalidade moderna na educação, bem como, abordaremos a respeito de um novo paradigma de ciência, que Boaventura de Sousa Santos (2010), denomina de “pós-abissal”.

Referenciado pela ecologia de saberes, com o intuito de produzir conhecimentos que possam ajudar na descolonização dos currículos das escolas, o autor português refuta o ideário eurocêntrico e preconiza pensarmos o saber sob um local de enunciação que oportunize as falas dos subalternizados. O pensamento deste autor coaduna com os diálogos do porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2008).

Não estou a reivindicar um populismo epistêmico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistêmico subalterno. O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

Grosfoguel (2008), filósofo pós-colonial nascido em no ano de 1956 do século passado é pertencente do Grupo Modernidade/Colonialidade e tem dedicado seus estudos a desvelar os efeitos que as ações invasoras foram centrais para a lógica epistemicida experimentada em nossos dias e aponta encaminhamentos para que possamos viver tempos avessos aos modelos hierárquicos instalados no mundo.

A realização de uma produção desta natureza demanda diálogo com autores que possam contribuir com o tema em foco. Nessa condição, estreitamos debates com Candau (2016), Costa (2005), Dussel (2010), Fleuri (2003), Gomes (2008, 2012), Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2007), Moreira e Silva (2013), Oliveira e Lima (2015), Quijano (2005), Santomé (1995), Santos (1996, 2010), Silva (2000), Vieira (2001) e Walsh (2012).



2 Racialidade, racionalidade e direito: instrumentos a serviço do colonialismo

Para que se mantenha o colonialismo e conseqüentemente, a colonialidade são necessários alguns elementos que sob a ótica anticolonial, são basilares. Em nossos escritos, destacamos três: a racialidade, a racionalidade e o direito. É sobre eles que vamos dialogar a seguir.

Iniciamos as nossas considerações tratando da emergência do termo “raça” e da conjuntura de sua criação, entretanto, registramos que nossa intenção não é a de ter como produto um estudo milimétrico sobre o verbete raça e sim, a de pôr em evidência este instrumento que inaugura a sedimentação do colonialismo.

Essas reflexões apresentadas nos ajudam a pensar como o termo raça funciona, do ponto vista ocidental, na estruturação da colonialidade do poder e do ser. Maldonado-Torres (2007) é enfático ao evidenciar a diferença entre colonialidade e colonialismo. Para o estudioso “colonialidade não significa o mesmo que colonialismo” (p. 131).

O autor destaca que o colonialismo é a “relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação que assim se constitui em um império”, ao passo que a colonialidade “se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno” operando “através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. Maldonado-Torres (2007, p. 131).

Ao estabelecer a distinção entre colonialismo e colonialidade, o autor nos coloca ainda mais próximos, de compreender os motivos pelos quais as nossas lutas contrárias ao racismo deparam-se com entraves tão articulados.

Entendemos que essa discussão é central no dismantelamento do mito da modernidade defendido pelo colonialismo e da premissa unilateral que perpassa a racionalidade, pois, é justamente ao conceber a ideia de raça que o Norte Global apresenta ao mundo a imagem da diferença como um problema a ser resolvido. No centro da atuação epistêmica do ocidental, o que é nativo, é por natureza desviante.

Nascido em 1930 e falecido em maio deste ano (2018), o sociólogo e pensador peruano Anibal Quijano (2005), nos oferece contribuições muito importantes, ao discutir a proximidade entre raça e colonialidade, não só em tempos mais distantes, mas também em nossos dias.

Para o autor que se dedica a evidenciar os efeitos nocivos produzidos pelo espectro europeu sobre outros povos, a lógica mundializada, economicista e neoliberal do século atual em que os não euro-ocidentais, em especial a raça negra e os afrodescendentes são desprestigiados e subjugados, é uma extensão da concepção implantada no século XIV quando os invasores se julgaram senhores de uma episteme superior.

Como elemento de demarcação de raça superior e inferior, o Norte Global fez uso de uma apresentação animalizada da geografia do corpo do outro, da cultura do outro e das epistemes do outro. A sua grande arma para alcançar tal objetivo foi sem dúvida, a estrutura biopsicossocial, ou seja, ele implanta nas mentes colonizadas a “verdade” a respeito de sua condição de subalterno e assim, retira-lhe a condição de humanidade. Daí termos como exemplo, que muitos indígenas assimilaram por meio das ações jesuíticas, costumes ligados à cultura, à crença e até à alimentação do homem branco. Era uma busca quase que desesperada de livrar-se dos espectros de uma raça inferior e ascender ao modelo ideal e moderno de homem.



No que concerne à raça negra e aos africanos, sua geografia física era algo sombrio e indigesto demais para ser tocada pela humanidade, restando-lhe então, a coisificação, própria daquilo que é o resultado frustrante de uma “quase raça”.

Colombo e seus pares teriam deste modo alcançado o objetivo desejado; a saber, instalar um modelo de sistema-mundo-capitalista no qual o Norte era o grande beneficiário e em um movimento paralelo, solidificar-se como raça suprema.

A carta de Pero Vaz de Caminha, a retratação dos nativos pelo olhar do europeu, a exacerbação nas narrativas fantásticas apresentadas pelo ocidental deu à expropriação sofrida pelos colonizados um tônus romantizado da violência a que eles foram submetidos.

O mundo neste sentido, aderiu à ideia da incapacidade de autogestão dos negros, indígenas e outros não europeus. Ou seja, esses seres eram de outra raça, uma raça inferior, distinta, diferente e por isso, incapaz.

É evidente que essa ideia não se solidifica sozinha. Provar que a diferença da cor da pele, da religião, dos costumes é algo que atribui a um determinado indivíduo a inaptidão para acender socialmente vai demandar deste invasor a construção de comprovações avessas a quaisquer questionamentos, e é justamente neste momento que a ciência surge como outro elemento utilizado pelo colonizador. “[...] Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores [...]” (GROSGOUEL, 2008, p. 120).

O cientificismo, o cientificamente comprovado, as experiências repetidas diversas vezes para eximir a possibilidade de erros, foram conceitos implantados ainda no século XVI e sempre estiveram, a serviço do colonialismo para estabelecer paradigmas classificatórios nas sociedades.

Descartes e o seu *Discurso do método* reiterava a todo o momento como a ciência europeia dispunha de mecanismos altamente superiores para comprovar e distinguir o que é certo daquilo que é errado, ou ainda, para ratificar que o homem, mais precisamente o homem europeu, é detentor de epistemologias superiores e por isto, a ele cabia o poder de explorar a natureza e ainda, outros homens que naquela condição, eram inferiores.

Essa relação estabelecida pelo ocidental, quer seja em face dos recursos naturais, quer seja diante de outros homens, foi permeada por uma ideação fundamentalista a respeito do moderno e do progresso. Isto auxiliou e continua auxiliando na inculcação de um espectro separacionista, racionalizante e linear. Era preciso buscar a verdade e a verdade era uma só: o modelo do Norte é o único válido.

Francis Bacon, Isaac Newton, Augusto Comte e outros cientistas adeptos à linearidade e ao reducionismo também endossaram por meio de suas experiências, uma lógica separacionista que colocava o euro-ocidental como superior assim como, justificava que esta concepção expropriatória era o único caminho para a modernidade, atributo indispensável ao homem ideal.

Cabe assinalar, que não há nessas considerações a intenção de diminuir as contribuições científicas desses homens. Antes o nosso propósito é desvelar qual o cerne do



pensamento colonial desta época e assim, podermos evidenciar como essas práticas pautadas na exacerbação do cientificismo foram nocivas ao Sul Global.

Se por um lado a ciência agiu ofertando ao mundo modelos ideais de conhecimento e verdade, em paralelo, a legalidade, por meio da concepção unilateralizada de emancipação e da regulação, deu o suporte necessário para que esta verdade científica nunca fosse contestada, ou seja, o moderno e racionalmente aceito, era outorgado pelo Direito aos que se assemelhassem ao Norte Global.

De fato, entendemos que a ciência não é o elemento inicial da solidificação do colonialismo, uma vez que a raça é seu critério inaugural. O próprio Enrique Dussel (2010), argentino exilado no México desde 1975, afirma que “o ano de 1637 do *Discurso do Método* publicado nos Países Baixos, a partir de uma ordem já dominada pela burguesia triunfante, não seria a origem da modernidade mas, sim, o seu segundo momento” (p. 390).

Enrique Dussel (2010) critica o pensamento eurocêntrico contemporâneo, e afirma que a racionalização orquestrada pelos invasores ocidentais tem perpassado as mais variadas esferas sociais. Para ele, é com este discurso positivista que movimento em favor da modernidade e do progresso, que as epistemologias do Sul vão se tornando cada vez mais marginais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), o pensamento moderno ocidental, é de caráter abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘o outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, se torna inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Assim sendo, os conhecimentos produzidos do ‘outro lado da linha’, pelos sujeitos socioculturais subalternizados são marginalizados, negados. Esses conhecimentos são “reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica” (CANDAUI, 2016, p. 24).

Apresentamos o terceiro elemento, isto é, o Direito enquanto aspecto regulador das relações para completarmos a tríade epistemicida. Esse diálogo nos importa, sobretudo por que é sem dúvida, este terceiro elemento, que vai preconizar legalmente os estamentos estabelecidos pelo Norte colonial.

Aspectos ligados à moral, à ética, à religião, serão basilares para a aceitação/negação de determinados comportamentos. Pensemos por exemplo nos costumes dos indígenas e sua cultura de andar com corpos à mostra. Pensemos agora nas vestimentas dos europeus. Notadamente aos olhos do colonizador, a apresentação do indígena é algo despido de moralidade e respeito.

Os ritos africanos, com suas transpirações corporais e sua marca cultural, suas danças cosmológicas altamente expressivas, vão parecer aos invasores como algo aéptico e bestial.



Quem poderá então, garantir a retidão e respeito necessários à manutenção da ordem? Quem poderá afastar dos “homens de bem” o fantasma das noites de batuques e gritos que emanam dos não humanos? Quem será o investido por Deus (não qualquer Deus, mas um Deus homem, branco, muito semelhante à imagem europeia) de ofertar aos subalternizados a chance de salvação?

A resposta a esses questionamentos é apenas uma: o Direito e toda a sua ode ao legalismo que romanticamente vai atenuando os efeitos produzidos pelos nossos invasores e que ao mesmo tempo vai estabelecendo uma lógica colonial de justiça.

Nesta lógica de justiça, que apreçoam ser de “todos os cidadãos”, nem todos são considerados cidadãos, ou seja, se negros, indígenas, mulheres e outros “condenados do mundo” não são ao menos considerados como humano. A justiça a esses sujeitos, não se aplica.

A atuação do direito a serviço da colonialidade ‘apesar de subordinada, foi também uma participação central porque, pelo menos a curto prazo, a gestão científica da sociedade teve de ser protegida contra eventuais oposições através da integração normativa e da força coercitiva fornecida pelo direito’ (DUSSEL, 2010, p. 52).

É interessante pensar que mesmo tantos séculos depois, esta lógica binária persiste através das (não) ações do Estado e das diversas políticas que mesmo na coletividade, refutam as diferenças, usando o Direito como guardião da falsa convivência harmoniosa.

Evidentemente não nos faltam ilustrações da atuação colonial adotada pelo Direito, entretanto, como dissemos anteriormente, nossa intenção não é a de esgotar esta discussão e sim, a de demonstrar a genealogia da episteme do colonialismo e assim, com foco em nosso campo de atuação, evidenciar a demanda educacional de um currículo transgressor.

3 Educação Intercultural e a descolonização do saber

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÊ, 1995, p. 163).

Nesse contexto, a educação escolar como mecanismo de dominação, se adequa com destreza ao pensamento colonial dentro das salas de aula. Para tanto, age sob a concepção da “Colonialidade do saber” já que afere uma escala gradual em que determinados conhecimentos são superiores a outros.



Sobre a “colonialidade do saber” podemos dizer, que esta se manifesta desde as invasões europeias e se perpetua até os nossos tempos, promovendo o que Boaventura de Sousa Santos (1996) vai chamar de “moldura social”.¹

Se pensarmos, por exemplo, na história da África apresentada através dos currículos, perceberemos o desprestígio sociocultural a que foi submetido o continente africano em que a sua ancestralidade é abordada como algo temeroso e animalesco e, sua descendência como algo feio e desvirtualizado.

Para transgredir os currículos, tendo em vista a descolonização dos saberes, coadunamos com perspectiva de Boaventura de Sousa Santos em que é preciso de um pensamento pós-abissal, isto é, de uma racionalidade cosmopolita, para questionar a razão moderna/arrogante, que valoriza apenas os conhecimentos científicos, como verdades universais, únicas e válidas. O mundo não se restringe à monocultura do saber, é preciso considerar outras formas de conhecimentos:

[...] o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir (SANTOS, 2010, p. 51).

Diante disso, a ecologia de saberes nos possibilita uma nova maneira de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Para tal, é necessário o trabalho de tradução, que é um procedimento capaz de criar inteligibilidade recíproca entre as experiências sociais disponíveis, que foram suprimidas e marginalizadas pela racionalidade moderna (sociologia das ausências) e as experiências sociais possíveis (sociologia das emergências), “o AINDA NÃO”, vistas como possibilidades (potencialidade) e capacidades (potência) (SANTOS, 2010).

Para a implementação de uma educação, pautada nesse paradigma, são importantes estudos e debates concernentes à interculturalidade.

A interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo, é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitário em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

A interculturalidade entendida aqui tem estreita ligação com movimentos sistematizados/organizados que atingem os micro-espacos que se instalam no campo educacional. “A educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades” (VIEIRA, 2001, p. 126).

¹ Para Boaventura de Souza Santos essa moldura social surge em grande medida da impossibilidade histórica do negro ser associado à posições/condições socialmente prestigiadas.



Catherine Walsh (2012), grande expoente dos estudos interculturais no âmbito educacional, defende que é urgente a demanda em conceber uma educação a partir do pensamento Sul-Sul e de questionar o atual discurso sobre o “conhecimento”.

A autora, militante e professora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador (Quito), é radicada há décadas no Equador e distingue três perspectivas distintas de interculturalidade, a relacional, a funcional e a crítica.

A *interculturalidade relacional* é algo que sempre existiu, pois é a forma mais básica e geral de contato, intercâmbio e relações entre as culturas. Esta perspectiva nega ou minimiza os conflitos nos contextos de poder e dominação em que ocorreram ou ocorrem essas relações.

A *interculturalidade funcional* propaga o diálogo, a convivência e a tolerância entre os grupos culturais e reconhece a diversidade e diferença cultural como metas de inclusão social. Entretanto, não questiona os processos de exclusão, injustiça e desigualdade, pois atende aos interesses da lógica neoliberal.

A *interculturalidade crítica* é protagonizada pelos movimentos sociais, em especial pelos movimentos indígenas; esta perspectiva questiona radicalmente a lógica instrumental do capitalismo vigente (neoliberal) e busca a construção de sociedades diferentes, (inclusivas e emancipatórias).

Em consonância com Walsh, Fleuri e Vieira, nos posicionamos a favor da perspectiva de interculturalidade crítica, pois entendemos como um projeto emancipatório (político, social, epistêmico e ético) que visa transformar as estruturas e organizações das sociedades racistas e excludentes.

Nessa mesma direção, Candau (2016), pedagoga brasileira com pós-doutorado em Educação, em seus trabalhos tem defendido amplamente a concepção de uma educação intercultural crítica, tendo como base “ideias-força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, destaca que:

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna (CANDAUI, 2016, p. 26).

Para a estudiosa, o cotidiano, as culturas, os diferentes sujeitos presentes nas salas de aula, tensionam positivamente as ações ocorridas nas escolas, pois, promovem um novo deslocamento acerca do belo, do correto e do ideal em seus espaços.

Desse modo, é imprescindível que os currículos não sejam vistos, como documentos que veiculam os conhecimentos de forma desinteressada e neutra, através de um bloco de disciplinas com procedimentos e técnicas de ensino (MOREIRA; SILVA, 2013).

Os currículos precisam ser compreendidos como “questões relativas à história, política, poder e cultura” (COSTA, 2005, p. 64), de maneira que tenham espaços para as



diferenças culturais. “Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica [...]” (CANDAU, 2016, p. 27).

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como ‘ausências’, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as ‘emergências’ de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas [...] (CANDAU, 2016, p. 28).

Frente a essa perspectiva, as desigualdades devem ser desnaturalizadas e problematizadas na escola, para que possa compreender a diversidade como uma construção social, política, histórica e cultural das diferenças (GOMES, 2012). Ademais, a identidade e a diferença não devem ser entendidas fora de um sistema de significação e de relações de poder, pois não podem reduzi-las a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade, e sim, compreendida como questões políticas (SILVA, 2000).

Esses desafios tencionam os currículos das universidades, em especial, os cursos de licenciatura de formação docente, a exemplo, dos os cursos de pedagogia, que formam docentes para atuarem na educação básica.

Não há como implementar uma mudança de paradigmas educacionais ou apontar como metas respeito à diversidade, medidas contra evasão escolar por discriminações, ou impor um ensino determinado por lei e pareceres ou decretos se o currículo permanecer estagnado ou a serviço dos interesses de alguns grupos privilegiados (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 14).

Nesse sentido, a descolonização dos currículos “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de anunciação epistêmica dos movimentos sociais” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 15).

Com base nas discussões de Boaventura de Sousa Santos (2004), sobre a sociologia das ausências e das emergências, Gomes (2008), professora, ativista e primeira mulher negra a se tornar reitora da Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira – UNILABI, destaca que o campo de formação de professores e professoras precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência e de formação.

Uma crítica que compreenda e torne credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se, portanto, da construção de uma *pedagogia das ausências*² e *das emergências*³ (GOMES, 2008, p. 99, grifo da autora).

2 A pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes- no campo de formação de professores (as)- em presenças. [...] (GOMES, 2008, p. 99, grifo da autora).

3 A *pedagogia das emergências* poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão entre os estudos e discursos críticos realizados no campo de formação de professores (as) e a persistência de currículos lineares e conservadores nos cursos de formação inicial. [...] Além disso, a *pedagogia das emergências* poderá contribuir para a reflexão sobre as estratégias e eixos das práticas de formação continuada que temos realizado (GOMES, 2008, p. 99, grifo da autora).



Portanto, essa empreitada não é uma tarefa fácil, exige mudança do paradigma educacional e de ciência para o trato pedagógico com a diversidade e as diferenças nas escolas e nas universidades. Ademais, a implementação da formação docente exige investimento de políticas públicas educacionais, em regime de colaboração, (Município, Estado, Distrito Federal e União).

4 Algumas considerações

Como já foi ressaltado, esta produção é um ensaio bibliográfico de uma pesquisa *stritu sensu*, em nível de mestrado, que ora, objetivou discutir sobre a descolonização do saber no campo educacional.

Inicialmente, abordamos como está estruturado o colonialismo na sociedade, destacando as bases constituintes deste fenômeno. Esta base colonial, assentada na ideia de raça, de razão e legalidade incide nos espaços educacionais, impossibilitando que os chamados pensamentos de fronteiras ocupem outros espaços, com seus saberes, suas histórias e culturas.

O cerceamento das culturas dos subalternizados (negros, indígenas, quilombolas, entre outros) reverbera discriminação e preconceitos nos espaços escolares, prejudicando a convivência entre os seus pares e a aprendizagem desses sujeitos. Nesse contexto, as escolas são convocadas a transgredir o foco eurocêntrico dos currículos para favorecer o reconhecimento da diferença como riqueza pedagógica e não como um problema a ser resolvido.

A descolonização dos currículos escolares e das práticas, requerem que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento “pós-abissal”, tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (CANDAUI, 2016).

Desse modo, é necessário que questionemos os conhecimentos considerados como válidos dos currículos escolares para estabelecermos um diálogo intercultural de maneira não hierarquizada com os saberes, que estão “do outro lado da linha”. Isso demanda, mudanças epistemológicas, políticas e culturais profundas no campo educacional, que superem “dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores” (GOMES, 2008, p. 105).

Referências

- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política Cultural. In: **O currículo nos limiares contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (p. 37- 68).
- CANDAUI, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e educação intercultural. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. n.01. p. 15-34. Janeiro-Março 2016.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 341- 395.



- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Grifos**, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. In: Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- _____.Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 17 maio. 2018.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 115-147.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da(orgs). Currículo, cultura e sociedade, 12, ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. LIMA, Fabiana Ferreira de. O Novo PNE e a Educação para as Relações Étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. In: **37 Reunião Nacional da ANPED-04-08** de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.
- _____.Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32- 83.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, (p. 73- 102).
- VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Florianópolis: **MOVER**; Ijuí: Ed. Unijuí, 2001, p. 117-127.
- WALSH, Catherine, Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em:<<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visao-global/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

