

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

Interculturality as a strategy to decolonize the school curriculum.

Magali Elis Pesamosca Amoretti¹

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Francisco Nilton Gomes de Oliveira²

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Raquel Bevilaqua³

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria - CTISM

Ascísio dos Reis Pereira⁴

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir o currículo intercultural na perspectiva da decolonialidade no âmbito da educação profissional. A ideia é propor uma reflexão teórica a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre currículo intercultural e estudos decoloniais. A partir de uma metodologia qualitativa, a crítica foi desenvolvida considerando trabalhos teóricos dos seguintes autores sobre o currículo escolar formal: Miguel Arroyo (2013), Marise Ramos (2008), Dermeval Saviani (2011), José Gimeno Sacristán (2000), Maria Ciavatta (2005), Tomaz Tadeu da Silva (2009). Quanto aos estudos decoloniais, alguns dos autores considerados neste estudo são: Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2017), Vera Maria Ferrão Candau (2016), Catherine Walsh (2007, 2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), autores cujos princípios são constituídos pelas contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire. Os resultados sugerem o conceito de interculturalidade como uma estratégia decolonial que pode ser vista como uma possibilidade de superação do currículo escolar formal como campo de relações de poder hegemônicas, bem como a base para a proposição do currículo como um projeto educacional voltado para o ser humano e emancipação social.

Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Interculturalidade.

ABSTRACT

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT/CTISM/UFSM, Santa Maria-RS. ORCID ID: <https://orcid.org/0000.0001.5678.3938>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7235708132067023>. E-mail: magaliamoretti@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-2111>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8810489697768335>. E-mail: nilton@medicina.ufrj.br.

³ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria – RS. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1795-3329>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2127072375349367>. E-mail: raquel@ctism.ufsm.br.

⁴ Pós-Doutor pela Universidade de Coimbra, UC, Portugal. ORCID ID: [0000-0002-1969-0537](https://orcid.org/0000-0002-1969-0537). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9916588298312326>. E-mail: ascisio.pereira@ufsm.br.

AMORETTI, MAGALI ELIS PESAMOSCA; OLIVEIRA, FRANCISCO NILTON GOMES DE; BEVILAQUA, RAQUEL; PEREIRA, ASCÍSIO DOS REIS.

This research aims to discuss the intercultural curriculum from the perspective of decoloniality in the scope of professional education. The idea is to propose a theoretical reflection based on a bibliographic research on intercultural curriculum and decolonial studies. Based on a qualitative methodology, the critique was developed considering theoretical works by the following authors regarding the formal school curriculum: Miguel Arroyo (2013), Marise Ramos (2008), Dermeval Saviani (2011), José Gimeno Sacristán (2000), Maria Ciavatta (2005), Tomaz Tadeu da Silva (2009). As for decolonial studies, some of the authors considered in this study are: Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2017), Vera Maria Ferrão Candau (2016), Catherine Walsh (2007, 2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), authors whose principles are consisted with the contributions of Paulo Freire's critical pedagogy. The results suggest the concept of interculturality as a decolonial strategy that can be seen as a possibility to overcome the formal school curriculum as a field of hegemonic power relations, as well as the basis for the proposition of the curriculum as an educational project addressed at human and social emancipation.

Keywords: Curriculum. Decoloniality. Interculturality.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo discutir el currículo intercultural desde la perspectiva de la decolonialidad en el ámbito de la formación profesional. La idea es proponer una reflexión teórica a partir de una investigación bibliográfica sobre el currículo intercultural y los estudios decoloniales. Con base en una metodología cualitativa, la crítica se desarrolló considerando trabajos teóricos de los siguientes autores sobre el currículo escolar formal: Miguel Arroyo (2013), Marise Ramos (2008), Dermeval Saviani (2011), José Gimeno Sacristán (2000), Maria Ciavatta (2005), Tomaz Tadeu da Silva (2009). En cuanto a los estudios decoloniales, algunos de los autores considerados en este estudio son: Aníbal Quijano (2000), Walter Mignolo (2017), Vera Maria Ferrão Candau (2016), Catherine Walsh (2007, 2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), autores cuyos principios están constituidos con los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Los resultados sugieren la concepción de la interculturalidad como estrategia decolonial que puede ser vista como una posibilidad de superación del currículo escolar formal como campo de relaciones de poder hegemónicas, así como la base para la proposición del currículo como proyecto educativo dirigido a los seres humanos. y emancipación social.

Palabras clave: Currículo. Decolonialidad. Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

O cenário dos espaços escolares no Brasil tem sofrido grandes mudanças desde que a Coroa Portuguesa enviou expedições a fim de povoar as terras brasileiras com início por volta de 1500. A educação no processo de colonização no Brasil introduziu em terras tupiniquins um modelo de ensino e aprendizagem que promovia a manutenção da cultura e costumes próprios da matriz colonizadora. Isso ocorreu juntamente com a “posse e exploração da terra subjungando os seus habitantes” e a “inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI, 2011, p. 29).

Assim, as práticas pedagógicas eurocêntricas adentraram a colônia e ancoraram raízes profundas na educação, determinando o modelo de ensino e aprendizagem. Desde então, a história da educação brasileira vem passando por muitas transformações e que, de alguma forma, podem perpetuar a perspectiva de um legado cultural essencialmente hegemônico.

Sob a perspectiva colonial, o processo de desenvolvimento curricular no Brasil foi delineado sob a influência das ideologias vigentes da sociedade portuguesa, a qual se lançou na conquista de novos territórios e recursos para a Coroa ao mesmo tempo em que rechaçava os

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

conhecimentos produzidos pelos povos do além-mar com os quais interagia. Boaventura de Sousa Santos (2010), sociólogo português e crítico do pensamento moderno ocidental, emprega o termo ‘pensamento abissal’ para se referir às práticas de distinção estabelecida pelas metrópoles nas suas relações com as colônias, distinções estas que perduram até os dias de hoje. Para o teórico (2010, p. 32), o pensamento abissal separa dois universos distintos, o da metrópole e o da colônia, invisibilizando e negando a existência de tudo o que pertence a este último. É abissal porque se funda na impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Dessas práticas, decorre uma episteme monocultural, que não reconhece outros saberes e formas de ver e estar no mundo e contribuem para hierarquizar pessoas, raças, conhecimentos e culturas, permeando todas as instâncias sociais, incluindo o sistema educacional brasileiro, a educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, refletir sobre a constituição do currículo educacional brasileiro é uma oportunidade de vislumbrar as principais influências teóricas hegemônicas que têm atuado em sua organização bem como os compromissos político-ideológicos que fundamentam sua estrutura.

Pensar um currículo com abordagem intercultural a partir da perspectiva decolonial passa pelo conhecimento das concepções sobre interculturalidade e decolonialidade. A interculturalidade, de acordo com a educadora estadunidense Catherine Walsh (2007), pressupõe desconstruir a matriz colonial e proporciona outras opções de poder, saber e ser e que passa a ser uma alternativa de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Em sentido semelhante, Walsh (2009) apresenta a decolonialidade como uma ferramenta que possibilita visibilizar os mecanismos de poder e como estratégia para tentar construir relações de saber, ser, poder e da própria vida de modo distinto.

Assim, este texto tem como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, tendo como fio condutor o currículo na perspectiva decolonial cujos autores que dão sustentação teórica ao texto são do campo dos estudos decoloniais. Para sua elaboração, foram realizadas leituras sobre os seguintes temas: currículo, pensamento decolonial e interculturalidade. Várias foram as inquietações e questionamentos que levaram os selecionados a buscar responder a seguinte questão: a partir da perspectiva decolonial, como pode o currículo tornar-se um espaço de emancipação e autonomia para os educandos? Para isso, foram escolhidos os seguintes autores para tratar mais especificamente de currículo: como Miguel Arroyo (2013), Marise Ramos (2008), Maria Ciavatta (2005), Dermeval Saviani (2011), Paulo Freire (1985), José Gimeno Sacristán (2000), Tomas Tadeu da Silva (2009), José Carlos Libâneo (1998) e Maria Aparecida da Silva (2006). Para os temas decolonialidade e interculturalidade, foram selecionados os pensadores: Aníbal Quijano (2002, 2007), Walter Mignolo (2017), Vera Maria Ferrão Candau (2008, 2016), Catherine Walsh (2007,

AMORETTI, MAGALI ELIS PESAMOSCA; OLIVEIRA, FRANCISCO NILTON GOMES DE; BEVILAQUA, RAQUEL; PEREIRA, ASCÍSIO DOS REIS.

2009), Boaventura de Sousa Santos (2010), alinhados às contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire. Os referidos autores foram preferidos uma vez que são expoentes em relação às questões a que se dedicam, além de que apresentam literatura compatível com os termos objeto deste estudo e aparecem na maioria dos textos de pesquisas pós-coloniais.

Essas fontes diversas possibilitaram pensar a questão curricular com vistas à construção de alternativas às práticas de educação colonial a partir da perspectiva decolonial. Além disso, a partir da perspectiva decolonial é possível compreender a interculturalidade como estratégia para a superação do currículo como um campo de relações hegemônicas de poder e a propositura do currículo como um projeto educativo envolvido com a emancipação humana e social dos educandos.

O CURRÍCULO COMO REFLEXO ECONÔMICO DE UMA SOCIEDADE COLONIAL

Quando se reflete sobre currículo em sentido concreto, significa estudá-lo considerando o contexto em que é configurado e através do qual expressam as práticas educativas. Isso porque, o currículo não é um objeto estático, mas sim uma práxis que se materializa como a expressão da função socializadora e cultural da educação. Essas funções são concretizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas diversas, como a prática pedagógica de ensino (SACRISTÁN, 2000). Para Sacristán (2000), “o currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor” (SACRISTÁN, 2000, p. 17-18).

Para entender como os currículos escolares foram sendo estruturados é necessário fazer uma viagem no tempo e rever a história e as concepções ideológicas que compõem as bases curriculares da **educação profissionalizante** no Brasil, já que o currículo, segundo Sacristán (2000), é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. Por isso, carrega valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Até a década de 50 no Brasil, a educação funcionava por meio de um universo fragmentado de leis moldadas conforme os interesses culturais vigentes. Nessa época, conforme defende Libânica Xavier (2001), a classe média passou a entender a “relação entre o seu status e conhecimento” e passa a vislumbrar sua participação nas estruturas de poder. As mudanças

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

introduzidas no modelo urbano de vida a partir dessa época ampliaram as expectativas de ascensão social pela educação. A formação de uma população marginal e a necessidade de sua integração à sociedade urbana e industrial imprimia à educação escolar não só o atributo a todos, mas, sobretudo, o de necessidade de todos (XAVIER, 2001).

Esse movimento fez pressão para que a legislação educacional atendesse às demandas da sociedade daquela época. E, assim, a partir da Constituição de 1946, a educação surge no texto constitucional aquilatada como um ‘direito de todos’ e, somente, a partir de 1961 foi promulgado o primeiro balizador legal para a educação em nível nacional: a Lei nº 4.024, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conferindo novos rumos a educação brasileira.

O processo de democratização da educação se apresentou como uma preparação para a universalização da educação, que fora concretizada mais adiante nos anos 90. Nesse processo, surge uma nova proposta de reforma da educação, culminando na Lei de Diretrizes e Base nº 5.692, aprovada e promulgada em 1971, que visava, especialmente, à profissionalização do então ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensino primário (ginásio) e médio, passando a ser chamado de ensino de 1º grau. Essa lei também estabeleceu que o segundo grau, como passou a ser chamado o ensino secundário, se tornasse todo ele profissionalizante (Brasil, 1971).

O então ensino de segundo grau passou a apresentar uma dualidade estrutural, em que de um lado havia os cursos profissionalizantes e de outro o colégio propedêutico de caráter geral, que preparava os estudantes para os cursos superiores e, por isso, muito mais demandado pela classe média. A educação parece ter passado a privilegiar o caráter utilitário do conhecimento e dos saberes, em detrimento de conteúdos considerados dispensáveis (ALTHUSSER, 1970), reforçando a orientação liberal trazida pela LDB de 71.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar. (LIBÂNEO, 1989, p. 2).

Nessa perspectiva, essa formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica alicerça suas bases no pensamento e na produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica, já que são práticas operacionais e mecanicistas

AMORETTI, MAGALI ELIS PESAMOSCA; OLIVEIRA, FRANCISCO NILTON GOMES DE; BEVILAQUA, RAQUEL; PEREIRA, ASCÍSIO DOS REIS.

e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005). Para a autora Maria Ciavatta, é necessário transcender o sentido de educação e esse novo sentido,

[...] pode estar oculto nesse dualismo estrutural, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral* (CIAVATTA, 2005, p. 09).

Conforme Marise Ramos (2008), dentro dessa abordagem empirista e mecanicista, em que a interdisciplinaridade não é uma necessidade nem um problema, sustentaram os currículos centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. Ramos também propõe que, a partir de uma concepção epistemológica, qualquer tentativa metodológica de se realizar a interdisciplinaridade se resume a estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos.

Por isto a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta **contra-hegemônica**. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. (RAMOS, 2008, p. 02, *grifo nosso*).

Desse modo, a dualidade educacional é uma manifestação própria da dualidade social típica do modo de produção capitalista e a “história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo” (RAMOS, 2008, p. 1-2). Reiterando a ideia da autora, essa luta é a luta contra-hegemônica, como visto nos movimentos históricos das massas populares pelo conhecimento científico no processo de democratização do país e refletida nos conteúdos e formatos de ensino.

De acordo com Miguel Arroyo (2013), é possível reconhecer nos currículos e nas diretrizes curriculares as teorias pedagógicas e didáticas, ainda impregnadas das dicotomias e hierarquias de conhecimentos disputadas na dinâmica social e que são legitimadas e reproduzidas pelos currículos. A globalização econômica e cultural tem conferido às orientações curriculares um caráter de homogeneidade. No Brasil, tem-se enfatizado a importância de agregar, no planejamento curricular, a definição de competências básicas necessárias voltadas à inserção no mundo do trabalho. Esta é uma tendência geral e pragmática que assume a educação mundializada tendo em vista a crescente complexidade da sociedade capitalista (SANTIAGO, 2010).

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

Para Arroyo (2013), os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à revisão e superação de concepções e teorias sistematicamente reproduzidas. Portanto, faz-se necessário dar vez e espaço para concepções pensadas a partir de outros sujeitos, de outros lugares e outras perspectivas do mundo. Valorizar essa diversidade de saberes e linguagens segregados também é tarefa docente.

Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados, como irracionais, do senso comum, do povo comum. Já ouvimos que o conhecimento curricular não é o conhecimento nem a racionalidade do senso comum, do povo comum, da vida comum. Mas é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta (ARROYO, 2013, p. 41).

Para essas mudanças estruturais e ideológicas, são indispensáveis reformas curriculares, mas, lamentavelmente, na maioria dos casos, essas reformas têm a intenção de ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e especialmente econômicas e, por isso, o currículo tem sido um campo de decisões político-administrativas, em que sua própria elaboração e reforma, foram realizadas fora do sistema escolar e à margem dos professores (SACRISTÁN, 2000).

Na concepção do autor Tomaz Tadeu Silva (2009), o currículo é visto como uma proposta de organização escolar que atende aos interesses das práticas econômicas dominantes. Em contrapartida, o autor destaca: “o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 2009, p. 150). Alinhada a esse contraponto coaduna Ramos (2008, p. 20) quando considera que “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.” Vale a reflexão sobre de qual realidade histórica vem essa influência.

Nesse sentido, ao analisar brevemente as narrativas que compõem a construção da concepção de currículo, inevitavelmente, depara-se com a ideia de que “o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Desse modo, a lógica eurocêntrica das relações sociais pode ter influenciado o desenho e a implementação das políticas educacionais e, conseqüentemente, ter contribuído para as concepções e delineamentos curriculares. Por isso, é salutar empenhar atenção para perspectivas que ofereçam um potencial epistêmico que favoreça reconhecer, visibilizar e adotar um posicionamento crítico sobre essas perspectivas ‘outras’ com vistas à construção de uma proposta alternativa e libertadora de concepção curricular.

A INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL COMO DIMENSÃO “OUTRA” DO CURRÍCULO.

Para autores decoloniais como Quijano (2000), Fanon (2003), Mignolo (2003, 2005), Dussel (2007), Maldonado-Torres (2007), entre outros, um currículo colonial está embasado na colonialidade do ser, do saber e do poder. Já um currículo, na perspectiva decolonial, traz a construção do “pensamento crítico a partir da América Latina e Caribe com a valorização e visibilidade do sujeito e da cultura subalternizada e relegada pelo modelo eurocêntrico e a hegemonia social capitalista” (OLIVEIRA, 2018, p. 68).

A colonialidade, de acordo com Maldonado-Torres (2007), se refere a um padrão de poder que “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”. Para o autor, a colonialidade se mantém viva em textos didáticos, na cultura, no sentido comum e nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos. Por outro viés, o autor decolonial Aníbal Quijano (2007) traz a colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos e que se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da humanidade como pilar fundamental do poder capitalista.

Por outro lado, a decolonialidade surge das lutas das classes subalternizadas e excluídas pela ruptura da América Latina com a colonialidade, com o eurocentrismo, os epistemicídios, o neoliberalismo, o capitalismo global e com as mais diversas formas de opressão (OLIVEIRA, 2018). Logo, o pensamento decolonial alcançou os debates do campo educativo, uma vez que “a cultura eurocêntrica, historicamente imposta ao Ocidente, se faz presente na educação escolarizada impondo saberes, valores e práticas sociais tidas como conhecimentos legítimos no currículo escolar, desprezando, excluindo ou silenciando outros” (SANTIAGO, 2010, p. 22).

As práticas pedagógicas curriculares decoloniais seriam produzidas sobre uma nova concepção de ir além do repasse de conteúdos e de saberes, mas que se projeta como uma visão pedagógica concebida como uma política cultural, apesar de que a perspectiva decolonial ainda esteja na fase de construção e fundamentação de caráter teórico e nas práticas educativas nos espaços educacionais [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 71-72)

Por isso é tão importante pensar em processos educacionais capazes de reconhecer essa colonialidade e desconstruir pensamentos, conforme defende Walsh (2009), que inferiorizam e

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

consideram “como não desejável ou não valorizado conhecimentos, valores e práticas que são oriundos de grupos sociais que foram desvalorizados pelos processos de colonialidade” (CANDAU, 2017. “vídeo abecedário”)⁵.

Segundo o autor latino-americano Walter Mignolo (2017), o pensamento e a ação de(s)coloniais⁶ começam pela crítica da eficácia no processo da descolonização e libertação da matriz colonial. Para Mignolo, pensar de(s)colonialmente é um contínuo esforço analítico para entender, buscando superar, a lógica da colonialidade por trás do discurso da modernidade, a estrutura de administração e controle advindos das transformações econômicas dos colonizadores e dos colonizados.

Além do legado de desigualdade sociais perpetuados pelo colonialismo, existe uma herança epistemológica do eurocentrismo monocultural que nos impede de descortinar os múltiplos saberes da realidade em que vivemos. A perspectiva decolonial pensa de outra maneira, pensa e articula possibilidades para uma educação emancipatória, diferente do modelo de ensino proposto, especialmente pela reforma do novo ensino médio desenhada pela Lei nº 13.415/12⁷.

O reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações no mundo do trabalho, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para se avançar em direção a elaboração de propostas curriculares e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana (SILVA, 2006, p. 10).

No que tange à dimensão pedagógica, encontramos convergência entre os escritos dos autores do pensamento decolonial e os propostos na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, especialmente por compartilharem ideias contra-hegemônicas. Nesse sentido, para Freire (1985), não pode a educação sofrer adequações puramente metodológicas ou apenas renovar materiais didáticos de ensino. O que se exige da educação, segundo Freire, é que “se revolucione, se reinvente, em lugar de meramente reformar-se”.

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=0OWPYJUaT10.

⁶ De modo geral, os termos descolonial e decolonial aparecem como sinônimos, especialmente, em textos em língua portuguesa. Mas, segundo Luciana Balestrini, em entrevista concedida ao site IHU On-Line: “a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.” Disponível em: < <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-balestrin>>

⁷ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, supondo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e pretendendo aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Se antes, servindo aos interesses das classes dominantes, a educação reproduzia a ideologia daquelas classes e discriminava as classes populares, jamais ouvidas e sempre desatendidas, agora, na transição, as classes populares no poder não apenas precisam ser atendidas na demanda de educação para seus filhos e filhas, mas precisam também participar ativamente, da sua reinvenção, ao lado dos educadores profissionais (FREIRE, 1985, p. 48).

Em relação a uma nova educação, Freire traz como obstáculo os velhos ranços autoritários que não se desfazem de pronto, apesar do poder pedagógico da luta (FREIRE, 1985). Do mesmo modo, pode ser entendido como entrave às mudanças das práticas pedagógicas, quando as questões curriculares fundamentais não são dirigidas por educadores, os caprichos econômicos ou políticos determinam o caminho e as práticas educacionais são gerenciadas à revelia (SCHUBERT, 1986). Isto porque, recriar a educação não é só apresentar os conteúdos programáticos de uma forma competente, mas, igualmente, refazê-los com a participação popular, superando o autoritarismo no ato de “entregar” os conteúdos ao educando. (FREIRE, 1985).

A proposta de um currículo decolonial, ancorado na perspectiva decolonial e à luz da pedagogia crítica de Freire, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos da educação, próprios dos moldes de uma monocultura eurocêntrica, quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica do multiculturalismo existente. A questão da Colonialidade sobre o currículo “não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam” (SILVA, 2015, p. 56). Em outras palavras, o currículo é resultado da intervenção colonialista epistemológica e, portanto, “a decolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda.” (QUIJANO, 2002, p. 17).

Descolonizar o conhecimento, segundo Mignolo (2017, p. 6) consiste em “agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste”. Ou seja, o deslocamento da posição rotineira do universo acadêmico, no campo de domínio epistemológico, para dentro do pluralismo social, tendo como referência o que está para além dos interesses políticos e econômicos, pode ensejar em maior proximidade a um currículo decolonial.

Mas essa mudança não pode acontecer de forma mecânica, como de fato não é. A educação que atendia aos interesses da classe dominante, discriminando as classes populares e revelando não apenas na concepção autoritária do currículo, mas na prática de uma educação elitista, precisa ser repensada. Seus conteúdos e seus métodos têm de ser substituídos, com vistas à criação de uma nova sociedade (FREIRE, 1985).

Da mesma forma, o currículo não é estático e não se reduz meramente a um documento de aprendizagem, mas se torna um referencial, dinâmico e mutante na medida em que os sujeitos

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

envolvidos podem reconfigurar a própria estrutura curricular (SILVA, 2006), a partir das vivências e saberes próprios desses sujeitos, o que implica produzir “olhares outros” para os processos de ensino e de aprendizagem (MUNSBURG, 2019).

Nos dizeres de Ramos (2008), especificamente, para se ter uma outra visão epistemológica das diretrizes curriculares da educação profissional técnica, é necessário recorrer a princípios e pressupostos como o da interdisciplinaridade e o da visão totalizante da realidade, porém, “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (RAMOS, 2008, p. 20), ou seja, “não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam” (SILVA, 2015, p. 56).

Para isso, é preciso incluir nas bases curriculares do singular às pluralidades que compõem e personificam a sociedade. E aqui se possibilita a inserção da interculturalidade. Na reflexão da educadora Vera Maria Ferrão Candau, uma educação intercultural e, por que não contra-hegemônica, parte da afirmação da diferença como riqueza.

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (CANDAU, 2016, p. 7).

Segundo a autora, a educação intercultural pode promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, intelectual e cultural, bem como a construção de relações igualitárias e a democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016).

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** (MUNSBURG, 2019, S/P).

Essa possível estratégia para a decolonização – a Educação intercultural – pressupõe a superação do egocentrismo, dos discursos dogmáticos, das estruturas excludentes e discriminatórias em favor de um trabalho conjunto, reflexivo e dialógico. Portanto, refletir sobre

currículo na perspectiva decolonial, passa pela ideia de interculturalidade, já que ela “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” (MUNSBURG, 2019).

Como advoga Mignolo (2017, p. 13), “a opção decolonial não visa ser a única opção”, é alternativa para as alternativas possíveis, bem como a realidade, que se constitui como síntese de múltiplas determinações, como igualmente defendido por Marise Ramos (2008, p. 21) ao dizer que “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações”. Assim também é (ou deveria ser) o currículo, uma fonte plural orientadora da produção do saber.

Candau (2008) destaca que a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, ou seja uma educação “que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (CANDAU, 2008, p. 23)

Por isso, a partir da perspectiva da interculturalidade, o currículo se torna elemento essencial das transformações pois pode fazer emergir, do velho padrão uniformizador, um novo modelo em conformidade com a heterogeneidade cultural próprio da humanidade. Segundo Ribeiro *et all* (2020, p. 10), “ao pretender-se construir currículos interculturais é preciso garantir a participação de outros atores, a valorização de outros saberes e a utilização de outros espaços educativo, além do escolar, para o encontro entre o eu e o outro.”

Assim, enquanto o eurocentrismo colonizador prima por universalizar e homogeneizar a forma de construção de conhecimento, por outra via, as variações regionais multiculturais diversificam os campos do saber. Conseqüentemente, pensar diferente ou pensar decolonialmente torna imperativa a necessidade de resgatar saberes e formas diferentes daquelas estabelecidas como fruto do pensamento colonial dominante, um pensamento essencialmente abissal (SANTOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, à luz da perspectiva decolonial, podemos refletir possibilidades de concepções suleadoras para a base curricular brasileira. Tendo em vista a influência monocultural eurocêntrica, fica evidenciada a não-neutralidade do currículo nas questões educacionais, cabendo a ideia de que o currículo foi e continua sendo modelado sob um modelo colonial hegemônico, de submissão, poder e interesses econômicos próprios da lógica neoliberal, perpetuando interesses segregadores

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

e retroalimentando um sistema hegemonicamente dominante. Esta doutrina curricular é pacificamente recebida e executada pelas instituições de ensino até os dias atuais.

Destarte, as possibilidades históricas da construção de uma educação, e conseqüentemente, de um currículo intercultural, decolonial, passam por mudanças individuais e coletivas que transcendam as suas práticas homogeneizadoras. Pensar um currículo intercultural, decolonial, é pensar na produção de saberes, habilidades e valores culturais, construídos e organizados em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos de modo a torná-lo possível para a realidade plural da sociedade.

Desta forma, um currículo intercultural vislumbraria o reconhecimento das diversidades, sem limitar-se a privilegiar grupos sociais específicos, mas focado em uma abordagem decolonial na premissa de alavancar o processo educativo libertador. Sobretudo, permitindo adotar outro fazer pedagógico, com a preocupação de vicejar, além da interculturalidade, aprendizagens significativas e legitimamente emancipatórias.

Trabalhar com os pressupostos que perpassam a concepção de currículo oportuniza sua ressignificação e promove um sentido formativo e emancipatório alinhado à perspectiva decolonial. O desafio maior está em romper com a narrativa da cultura dominante e as colonialidades perpetuadas no currículo e reconhecer que o currículo pode ser pensado a partir de interesses outros que servem a sociedade como um todo e não a apenas a interesses hegemônicos.

Ao caminhar nesta direção, entendemos que a interculturalidade é legitimamente decolonial, pois proporciona novos lugares de fala e de construção do saber no currículo e oferece condições para combater as opressões das diferenças, especialmente de raça, classe e gênero, materializadas nas práticas de colonização do ser, do saber e do poder, podendo estabelecer-se como estratégia possível de emancipação e decolonização. Entendemos também que este é um caminho possível para pensar, reformar e reescrever o currículo da educação profissional e tecnológica, em que a interculturalidade pode oportunizar experiências outras e servir de estímulo à protagonização dos educandos à própria construção da sua formação e ao seu desenvolvimento humano, integral e emancipatório e, por conseguinte, pode levar à superação do pensamento abissal entre trabalho intelectual e trabalho manual, hierarquia historicamente imposta e ainda não totalmente superada na educação profissional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

AMORETTI, MAGALI ELIS PESAMOSCA; OLIVEIRA, FRANCISCO NILTON GOMES DE; BEVILAQUA, RAQUEL; PEREIRA, ASCÍSIO DOS REIS.

ARROYO, Miguel R. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário (Online), v. 1, p. 1-28, 2005. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 03 ago 2022.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**/Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. Revisão Técnica e Tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa; Coleção Educação e Comunicação: v. 15, 4ª Edição.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**. Cortez Editora – São Paulo, 1998.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Rev. Bras. Ci. Soc., [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc3294022017.pdf> Acesso em: 02 ago 2022.

OLIVEIRA, Claudiney Licínio. **O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil**. Blumenau, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. Bibliografia: f. 114-119. disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2018/364507_1_1.pdf . Acesso em 28 jul 2022.

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

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, 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. 93-126.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. s/d. Disponível em:
<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-mariseramos1.pdf> Acesso em 03 ago 2022.

A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; SILVA, Diego Gerônimo. **Interculturalidade e currículo na educação integral: tecendo reflexões entre escola e comunidade**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7 – 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. **Competência Docente e Educação Emancipatória**. Revista Contexto e Educação. Editora Unijuí, ano 25, nº 84 Jul/Dez 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUBERT, W. H. **Curriculum: perspective, paradigm, and possibility**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

SILVA, Maria Aparecida da; **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus/UFMG. 2006. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf . Acesso em 30 jul 2022.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

_____. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, reexistir e re-viver**. In: CANDAU V.M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

(UNILASALLE), J. A. S. M.; (UNILASALLE), H. L. F.; (UNILASALLE), G. F. da S. **O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural**. Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, [S. l.], v. 16, n. 2, p. p.593–614, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1982-6605.2019v16n2.44085. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/.../religare/article/view/44085> . Acesso em: 3 ago. 2022.

AMORETTI, MAGALI ELIS PESAMOSCA; OLIVEIRA, FRANCISCO NILTON GOMES DE; BEVILAQUA, RAQUEL; PEREIRA, ASCÍSIO DOS REIS.

Submetido em: 16 de ago de 2022.

Aprovado em: 30 de nov de 2022.

Publicado em: 30 de abr de 2023.