

SULEANDO O PENSAMENTO LATINO-AMERICANO EM BUSCA DA DECOLONIALIDADE, DO DIÁLOGO INTERCULTURAL E DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

SULEANDO THE LATIN AMERICAN THOUGHT IN SEARCH OF DECOLONIALITY, INTERCULTURAL DIALOGUE AND AN EMANCIPATORY EDUCATION

Ofélia Maria Marcondes

Instituto Federal de São Paulo (IFSP); ofelia@ifsp.edu.br

RESUMO:

Sulear o pensamento latino-americano no sentido de estabelecermos um diálogo com nossa própria produção epistemológica em busca de se compreender a possibilidade de uma educação em chave decolonial, a partir e por meio de um diálogo intercultural com vistas à emancipação é o que procuramos trazer neste artigo, construído por uma leitura crítico-teórica do pensamento latino-americano, de cunho filosófico-educacional, visa contribuir para as reflexões sobre como a educação, processo de formação humana, permanece embasada pela epistemologia colonial, patriarcal e dominada pelo pensamento eurocêntrico hegemônico. A ideia é verificar como a epistemologia decolonial pode nos auxiliar na construção de uma pedagogia 'outra', dialógica, horizontalizada, cuja construção do

conhecimento e sua apropriação sejam coletivizadas. Em decorrência da alteração na base das opções pedagógicas, espera-se que a educação seja fator de mudança no sentido de um mundo menos desigual, antirracista, antissexista e no qual possamos ver e ouvir 'a outra', 'o outro'.

PALAVRAS-CHAVE:

Pensamento latino-americano. Decolonialidade. Emancipação. Interculturalidade. Educação.

ABSTRACT:

Sulear, as a southern logic, the Latin American thought in the sense of establishing a dialogue with our own epistemological production in search of understanding the possibility of an education in a decolonial key, from and through an intercultural dialogue with a view to emancipation this is what we seek

to bring in this article, constructed by a critical-theoretical reading of Latin American thought, of a philosophical-educational nature, aims to contribute to reflections on how education, a process of human formation, remains grounded in colonial, patriarchal and dominated by hegemonic Eurocentric thinking. The idea is to verify how decolonial epistemology can help us to build an 'other', dialogical, horizontalized pedagogy, whose construction of knowledge and its appropriation are collectivized. As a result of the change in the basis of pedagogical options, it is expected that education will be a factor of change towards a less unequal, anti-racist, anti-sexist world and in which we can see and hear 'the other'.

KEYWORDS:

Latin American thought. Decoloniality. Emancipation. Interculturality. Education.

1 COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

A educação, processo de formação humana, pensada a partir do ser humano concreto, singular, cuja liberdade se expressa em suas ações, resultado de seu diálogo contínuo com as circunstâncias. Não um 'dentro' e 'fora', nem tampouco a divisão entre 'sujeito' e 'realidade', mas uma proposta analítica para se pensar a ação humana no e com o mundo, assim como já nos disse Paulo Freire (2019, p. 55, grifos do autor): "É fundamental, contudo, partirmos de que o homem¹, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é". Inserida na temporalidade da vida humana, a educação deve ocupar-se das exigências dos seres humanos e das circunstâncias que dela necessitam para se tornarem humanos. Não é possível uma educação que apenas se aproprie de modelos alheios às circunstâncias que a ela dão origem. É no processo de formação, deformação, transformação que nós, nascidos como 'gênero humano', nos tornamos humanos, participantes da construção da humanidade como processo sociohistórico

Ao nos ocuparmos da reflexão sobre o fenômeno educativo, também nos ocupamos de olhar criticamente como a educação formal é constituída, seu processo histórico-filosófico, o modelo de ser humano que persegue, bem como buscar compreender em que medida as práticas pedagógicas servem ao modelo

hegemônico de pensamento ou se serve aos propósitos de libertação e emancipação no sentido de livrar-se de diferentes formas de tutela que oprimem e manipulam e em relação a centros de poder. Neste movimento reflexivo é possível compreender a existência humana em relação com seu tempo histórico e como as singularidades são submetidas aos processos ideológicos de dominação dos modos de pensar, de ser e de sentir.

Para Severino e Romão (2019, p. 202), a

visão tradicional do filosofar como modalidade de pensar sob a perspectiva da universalidade, que sempre predominou em nossos meios acadêmicos em decorrência de nossa vinculação cultural ao mundo europeu, vem sendo questionada por muitos pensadores, particularmente por pensadores latino-americanos, africanos e asiáticos, que se conscientizam do eurocentrismo dessa proposta filosófica e questionam sua universalidade e hegemonia. (GUHA, 1983; MIGNOLO, 2003, 2007; SAID 1995; 2003; QUIJANO, 1991,1998, 2007; GARCIA-CANCLINI, 1997; FORNET-BETANCOURT, 2004; DUSSEL, 2002; CORONIL, 200 ; WALSH, 2007 ; MALDONADO-TORRES, 2007; LANDER, 2005 ; FANON, 2008, 2010; SOUZA, 2010) Eles vêm defendendo que ela é antes um paradigma vinculado à logosfera euro-ocidental que se tornou hegemônica e se impôs globalmente a todas as outras culturas, por motivos que não exclusivamente filosóficos. Na percepção desses pensadores, esse processo de universalização do paradigma filosófico euro-ocidental não se constituiu a custo apenas do desconhecimento de outros possíveis modos de pensar, mas sobretudo de sua repressão, praticando-se o que se convencionou designar, sob a inspiração direta de Boaventura de Sousa Santos, um verdadeiro **epistemicídio** (grifo dos autores).

¹ Em meus textos somente utilizo a palavra 'homem' no sentido de humanidade ou se referindo ao 'gênero humano' quando usado por autora ou autor no texto original citado em meus textos. Minha opção é sempre por usar 'ser humano' ou 'seres humanos'; uso 'pessoa', no sentido de criatura humana, de indivíduo.

Pensadores latino-americanos como Dussel, Mignolo, Quijano, Zea, Salazar Bondy, Walsh, Maldonado-Torres, ao elaborarem uma crítica ao pensamento produzido na América Latina, revelam um colonialismo do pensar. Em outras palavras, fazem uma revisão crítica da epistemologia hegemônica em *Nuestra América*, promovendo um giro epistemológico e inaugurando uma nova maneira de olhar os problemas dos latino-americanos, e de todos os seres humanos subalternizados, silenciados e invisibilizados por essa ideologia ou paradigma da modernidade cujas bases são o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo. Esse giro epistemológico vem sendo conhecido como pensamento decolonial e tem sua origem nas discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Essa virada epistemológica

gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e decolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (WALSH, 2019, p. 16, grifos da autora).

Na trama desse debate surge a discussão sobre a interculturalidade como diálogo que permite a construção de um modo 'outro' de pensar, colocando em jogo as relações geopolíticas e de poderes constituídos pelo modelo eurocêntrico de se pensar o mundo e as relações.

Segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3),

toda perspectiva teórica que se forja em novos contextos e se apresenta à comunidade acadêmica como novidade teórica, [...] apresentam diversos conceitos que vão fundamentar essa perspectiva [decolonial], como: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros.

Os conceitos a serem investigados são a própria ideia de decolonialidade, de interculturalidade e de uma pedagogia decolonial perpassada pelas questões étnico-raciais e de gênero. Portanto, o problema que se coloca é como pensar criticamente o currículo segundo a epistemologia decolonial e como o diálogo intercultural torna-se ferramenta para a superação do racismo e do sexismo numa perspectiva emancipadora.

Refletir sobre filosofia e educação a partir dos debates sobre decolonialidade nos exige pensar sobre interculturalidade como um 'modo de fazer' e emancipação como um fim. É neste sentido que se objetiva apresentar um breve panorama sobre como o debate sobre a epistemologia decolonial permeia a filosofia latino-americana e a educação. A filosofia é reflexão sobre problemas concretos, de pessoas concretas, em dadas circunstâncias. Circunstância como categoria filosófica, na perspectiva de Leopoldo Zea, e a problematização da cultura, questão posta por Enrique Dussel, são os dois eixos para se pensar a libertação: a cultura popular é a tradição do povo oprimido e tirá-lo do

silenciamento epistemológico imposto pela colonialidade é torná-lo protagonista de suas próprias circunstâncias, sendo o diálogo intercultural o caminho de libertação e emancipação. Somente de posse desta tomada de consciência é que estaremos efetivando uma epistemologia decolonial.

O problema que se coloca é pensar em que medida a educação pode ser transformada em seus pressupostos a partir de uma crítica decolonial, considerando-se que o pensamento educacional e suas práticas são colonizadas por uma ideologia eurocentrada. É possível uma educação decolonial? Se sim, em que medida uma educação decolonial pode resultar em práticas pedagógicas outras? Seria a interculturalidade a metodologia, por assim dizer, própria de uma educação decolonial? Se a educação é mesmo colonizada e se necessita ser transformada, quais fins deve perseguir? Seria a emancipação o fim próprio de uma educação decolonial?

Sendo a educação colonizada, é possível relacioná-la ao capitalismo, à ideologia patriarcal – racista e sexista – e ao silenciamento dos subalternizados. Deste ponto de vista, a hipótese que se coloca é que é possível uma educação decolonial desde que seja assumida a crítica ao patriarcado e ao capital por meio de práticas interculturais que visem a emancipação e a formação de pessoas críticas. Uma educação com base decolonial, com um diálogo intercultural e com vistas à emancipação tem como resposta uma prática educativa e um currículo antirracista, antissexista e antipatriarcal.

Nos perguntamos sobre a ideologia, debatemos sobre racismo e sexismo,

estudamos a recém-inaugurada filosofia da ancestralidade, estudamos a Filosofia da Libertação, lemos Paulo Freire, mas quais são os efeitos disso na prática educativa? As críticas ao currículo são feitas a partir de um pensamento baseado nas circunstâncias ou ainda via pensamento hegemônico, eurocêntrico e colonial? Pensar o currículo, hoje, exige refletir sobre as circunstâncias em que vivemos, resultando numa alteração no modo de pensar. A discussão se justifica dada a atualidade e urgência de se analisar a educação como uma prática formativa a partir da crítica à modernidade e ao pensamento eurocêntrico que coloniza nossa ação pedagógica. Para tanto, torna-se necessário explicitar o pensamento decolonial como uma nova epistemologia: uma epistemologia pedagógica para um currículo decolonial que se caracterize por uma base antirracista e antissexista, estabelecendo o diálogo intercultural como chave para a organização de uma educação verdadeiramente renovada, democrática e para a emancipação e libertação das relações de opressão.

A partir dos anos de 1960, pensadores latino-americanos passaram a discutir a colonização do poder e dos saberes a partir da crítica ao pensamento eurocentrado e da ideologia de opressão implantado nas mentes e nos corpos da América Latina. O pensamento eurocêntrico gera o silenciamento dos saberes que estão à margem e nas periferias, que respondem às necessidades dos povos originários, dos afrodescendentes, dos afrodiáspóricos, dos mestiços. Esse modelo adotado como sistema-mundo, branco, machista e masculino, cristão, escravista se tornou

hegemônico e favoreceu a manutenção das relações de poder.

A construção cultural de um país é fruto e processo das relações de poder e de uma ideologia que se impõem por diversos meios. Um dos meios utilizados para o fortalecimento do pensamento hegemônico eurocentrado é a educação e suas manifestações curriculares. A imagem de ser humano que vem se construindo historicamente tem a ver diretamente com o capitalismo, com o neoliberalismo, com as relações políticas de opressão, pela manutenção do patriarcado e com uma prática reprodutivista das relações, dos valores sociais e dos conteúdos culturais.

A leitura de pensadores latino-americanos, como os já citados anteriormente, nos leva a pensar criticamente na educação como uma força contra a opressão, a violência, o silenciamento, o epistemicídio, o encobrimento das relações de poder. É vigente um pensamento colonial, entendendo-se colonialidade como a presença dos valores coloniais ainda na contemporaneidade, pautados principalmente pela racialização, por questões de gênero e pela divisão do trabalho. Esse debate tem força no Grupo “Modernidade/Colonialidade” (M/C); grupo entendido mais como uma rede, formado por intelectuais latino-americanos que trabalham na revisão da epistemologia das ciências sociais e humanidades (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 3).

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolí-

tica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias.

Segundo Quijano (1992, p. 11), “estabeleceu-se uma relação de dominação política, social e cultural direta dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo”². Para este pensador, “A colonialidade, conseqüentemente, ainda é o modo de dominação mais geral no mundo hoje, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita foi destruído” (QUIJANO, 1992, p. 14)³. As guerras e declarações de independência, do ponto de vista jurídico, colocam um fim ao colonialismo, mas não à colonialidade. A independência das colônias em relação aos centros de poder é o que denominamos de descolonização.

Para Quijano, a colonialidade do poder persiste no mundo globalizado tendo-se em vista a dominação exercida pelo capitalismo, pelo imperialismo, agora econômico-político, pelo patriarcado. Esse colonialismo deixou marcadores de exclusão muito presentes nas diversas culturas, marcadores como raça e gênero que dividem as pessoas em categorias altamente subalternizadas. A colonialidade do poder estabelece quais são os centros de poder e quais são as periferias que são mantidas submetidas às relações de opressão, como a divisão do trabalho por etnia e classe social, afetando diretamente a escolarização das pessoas periféricas. Há

² “fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo” (QUIJANO, 1992, p. 11).

³ “La colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el Mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruido (QUIJANO, 1992, p. 14).

uma certa 'naturalização' do trabalho manual, físico, pesado destinado às populações em situação de vulnerabilidade e de exclusão social, também 'naturalizando' o trabalho abstrato, de condução das vidas humanas e não-humanas, dos recursos e dos produtos do trabalho, como um algo destinado a uma certa elite cultural, econômica, social, política. A forma do colonialismo trabalhar é sempre de modo classificatório e dualista: o centro e a periferia, o desenvolvido e o subdesenvolvido, o civilizado e o bárbaro, o homem e a mulher, o capaz e o incapaz, o sagrado e o pagão, relações estabelecidas artificialmente para se assegurar o poder. Na verdade, o que identificamos na colonialidade do poder é uma hierarquia institucional embasada por marcadores de exclusão como raça e gênero.

Segundo Castro-Gómez (2005, p. 83, grifos do autor),

a modernidade é um "projeto" na medida em que seus dispositivos disciplinares se vinculam a uma *dupla* governamentabilidade jurídica. De um lado, a exercida *para dentro* pelos estados nacionais, em sua tentativa de criar identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação; por outro lado, a governamentabilidade exercida *para fora* pelas políticas hegemônicas do sistema-mundo moderno/colonial, em sua tentativa de assegurar o fluxo de matérias-primas da periferia em direção ao centro.

Além da colonialidade do poder como uma certa construção de mundo que tem como objetivo uma política hegemônica do capital com a perspectiva de que as periferias forneçam os recursos e os produtos do trabalho para o centro de poder, é perceptível a colonialidade do saber, de um lado na estratégica elaboração

de uma alteridade que, na verdade, se entremeia à construção das subjetividades como parte de um todo harmônico e em prol da sobrevivência da sociedade e, de outro, a subalternização dos povos originários, afrodescendentes e afrodiáspóricos, colonizados e mestiços e de seus saberes. É uma colonialidade do imaginário, individual e coletivo, pela qual cria-se um pensamento tornado hegemônico para que as ações sejam homogêneas, controladas, submetidas às relações de opressão para a manutenção de uma ordem 'natural' das relações intersubjetivas. A colonialidade do saber é a colonialidade do imaginário.

A tomada de consciência de que já não somos mais colônia nos permitiria a construção de novos processos de ser, sentir e saber em relação a um mundo novo, descolonizado. O ser colonizado reproduz uma identidade que não a sua, mas a de máscaras eurocêntricas de modos de ver o mundo, de sentir e de enfrentar os dualismos impostos pela própria colonialidade. O ser subjetivado, submetido às relações de poder e de opressão, estabelece uma singularidade de mera reprodução desse imaginário coletivo altamente colonizado pelo modelo patriarcal/colonial. O poder, nesse modelo de colonialidade, invade aspectos como sexualidade, seus recursos e produtos, assim como as singularidades subjetivadas e seus recursos e produtos. Em outras palavras, nosso ser individual, singular, é estabelecido nas relações de poder e de opressão que controlam o trabalho e as organizações políticas. O corpo da mulher interessa ao capital no sentido da reprodução e do 'fornecimento' de mão de obra. Ora! Nada mais 'singular' do que o

desejo ou o não desejo de ser mãe! Exceto, quando as políticas pró-nascimento se opõem ao aborto, ou ainda quando se estimula o controle da natalidade. A colonialidade do ser é exatamente a reprodução dos modelos hegemônicos cridos como opções pessoais.

É fundamental que deixemos, na América Latina, de fazer más cópias, parafraseando Zea⁴, do pensamento e do modo de ser do europeu. Nas palavras de Quijano (2005, p. 126), “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Em suma, descolonização refere-se aos processos de independência e emancipação política das colônias em relação às metrópoles, centros de poder. Colonialismo foi o processo de invasão e aculturação que resulta em criação de colônias destinadas à ampliação de domínio territorial, extrativismo, produção para exportação para a Europa. Próprios do colonialismo são os marcadores de exclusão criados para a manutenção das desigualdades como cor, raça, gênero. O capitalismo e o patriarcado sustentam o colonialismo. Colonialidade é o que resulta no imaginário, nas relações de poder, na construção das singularidades no sentido de que, mesmo sem o colonialismo, as

relações se mantêm coloniais, modernas, tendo o capital como centro, a manutenção das desigualdades econômicas e sociais como forças de controle, a racialização e a divisão do trabalho como instrumentos da manutenção da hegemonia eurocêntrica, patriarcal, masculina e machista, cristã, branca, totalizante e que sustenta as relações dominadores-dominados, homem-mulher, brancos-negros.

No curta documentário *Proibido pisar na grama*, de 2018, dirigido por Letícia Lima, a entrevistada Thaty Meneses, fala sobre a questão racial e a construção de singularidades de pessoas negras, declara que a ação dos movimentos sociais tem sua importância “principalmente descolonizando as nossas mentes e as mentes de nossos irmãos” (2018, 10’). A pergunta que fica é: a emancipação política ou a independência não revelam uma libertação e, portanto, continuamos dependentes, sob manipulação ideológica colonial que nos exige descolonização de nossas mentes? A descolonização das mentes requer uma decolonialidade do ser, do saber e do poder?

Assumo o uso do termo ‘decolonialidade’ como utilizado por Catherine Walsh⁵ na nota de rodapé às páginas 24 e 25 da obra *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (Tomo I):

⁴ Quando Leopoldo Zea faz referência às “más cópias” refere-se à importação de ideias filosóficas ou sistemas filosóficos da Europa por parte dos filósofos, de maneira geral, os latino-americanos, que desejam importar estas ideias sem levar em conta as circunstâncias, inserindo-as nestas dadas circunstâncias e vendo-as tomarem diferentes direções daquelas esperadas, pois as circunstâncias, através da ação dos homens, modificam essas ideias originais. Assim, esta importação de ideias transforma-se em cópias ruins e equivocadas das ideias originais. Sobre este assunto, consultar *En torno a una filosofía americana*, de 1945.

⁵ Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 24-25).

Na literatura relacionada à colonialidade do poder, há referências - inclusive neste livro - tanto à descolonialidade e ao descolonial, quanto à descolonialidade e ao descolonial. A sua referência no projeto de modernidade / colonialidade inicia-se em 2004, abrindo assim uma nova fase na nossa reflexão e discussão. Excluir o "s" é minha opção. Não é promover um anglicismo. Ao contrário, tenta fazer uma distinção com o significado em espanhol do "des" e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços desistissem de existir. Com este jogo linguístico procuro mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projectos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que "lugares" de exterioridade e construções alternativas podem ser identificados, tornados visíveis e estimulados (WALSH, 2013, p. 24-25, grifos da autora).

Considero importante colocar em pauta a discussão que há em relação aos termos colonialidade, descolonização e decolonialidade, já que nos encontros de estudiosas brasileiras e estudiosos brasileiros ainda paira certa controvérsia quanto ao uso de tais categorias e termos. Neste sentido, trago a contribuição de Grosfoguel⁶:

Consequentemente, uma implicação fundamental da noção de 'colonialidade do poder' é que o mundo não foi completamente descolonizado. A primeira descolonização (iniciada no século XIX pelas colônias espanholas [e portuguesa, no caso do Brasil] e seguida no século XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, pois se limitou à independência jurídico-política das periferias. Em vez disso, a segunda descolonização - à qual nos referimos à categoria descolonialidade - terá que abordar a heterarquia de múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intacta. Como resultado, o mundo do início do século XXI precisa de uma *decolonialidade que complemente a descolonização* realizada nos séculos XIX e XX. Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de resignificação de longo prazo, que não pode ser reduzido a um acontecimento jurídico-político (GROSFOGUEL, 2005 *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17, grifos do autor).

Com a descolonização passamos de um modelo de colonialismo moderno, capitalista, patriarcal para um modelo de colonialidade em sentido mais global, ainda patriarcal, capitalista que sustenta o que estamos chamando de hierarquização institucional embasada por marcadores de exclusão como gênero, cor, raça, etnia e outros que destes derivam. Essa colonialidade global, como denominada por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), mantém a divisão do trabalho, a manipulação ideológica na construção das

⁶De ahí que una implicación fundamental de la noción de 'colonialidad del poder' es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una *decolonialidad que complemente la descolonización* llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (GROSFOGUEL, 2005 *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

singularidades ou subjetividades, a hierarquização de saberes e as formas de dominação e opressão próprias do sistema capitalista e das organizações políticas. Assim, sendo a decolonialidade o caminho de luta, como proposto por Catherine Walsh, ou o movimento de ressignificação, como posto por Castro-Gómez e Grosfoguel, qualquer propósito decolonial torna-se um compromisso ético e político com as populações periféricas, invisibilizadas, silenciadas.

Se entendemos que as relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero permanecem intactas, ou não tão transformadas como desejaríamos, em relação ao pensamento colonial vigente, entendido aqui como colonialidade, torna-se necessária a discussão sobre o papel das relações interculturais ou diálogo intercultural que está para além do multiculturalismo, sendo este entendido como mero reconhecimento de outras culturas distintas da nossa. A modernidade se pensou como um discurso supra-cultural, monodialógico, homogêneo e de aculturação em que o multiculturalismo era visto como mera diferença entre os civilizados e os bárbaros a serem civilizados ou colonizados. O multiculturalismo se revelou como um dado antropológico-folclórico sem diálogo, a ser estudado e superado pela imposição da cultura ocidental, branca, masculina; em outras palavras, o colonialismo se entende por meio da construção de uma monoculturalidade: a ocidentalização do mundo e sua globalização econômica, a

subalternização dos povos e sua homogeneização cultural.

A presença de múltiplas culturas para o entendimento das relações entre os povos não pode cair em mero perspectivismo, mas caminhar para um diálogo intercultural que tem como exigência a horizontalidade de saberes e de relações. A multiculturalidade carrega a diversidade e as diferenças e a interculturalidade alinhava essa diversidade e essas diferenças com o diálogo, a troca, a visibilidade e a voz dos subalternizados, dos periféricos, de homens e mulheres aliados do direito à vida, à existência, à temporalidade, à história. Como Walsh coloca, “a interculturalidade abre horizontes e abre caminhos para enfrentar o colonialismo ainda presente e convida à criação de novas e diferentes posições e condições, relações e estruturas” (WALSH, 2009, p. 14)⁷. A interculturalidade é processo pelo qual se torna possível a libertação e a emancipação, colocando como uma utopia possível a superação da racialização e do racismo, do sexismo e do machismo, numa perspectiva de uma vida digna de ser vivida, sem violência, sem genocídio, sem exclusão. As diferenças e a diversidade em processo de interrelações nos permitem criar novas condições para a vida em sociedade, pois o contato e o diálogo com culturas, saberes e modos de vida nos fazem perceber que há possibilidades outras de se compreender o mundo e as próprias relações.

⁷ “la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas” (WALSH, 2009, p. 14).

2 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

O currículo escolar é uma narrativa constituída por valores sociais, por epistemologias, por recortes de conhecimento produzido historicamente pela humanidade e por isso mesmo carrega em seu bojo todo o peso do pensamento eurocêntrico e o sistema-mundo.

Segundo Moura (2019, p. 39),

O (re)pensamento crítico decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e traz à pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entre lugares e multiformas de produzir de conhecimentos.

Assim como o Grupo M/C investe seus esforços na revisão das epistemologias das ciências humanas, cabe a nós uma revisão dos pressupostos educacionais que subjazem os documentos educacionais, buscando fazer uma crítica e também, como diz Mignolo (2005), empreitando formas de se ultrapassar os limites da própria colonialidade e de se superar a hierarquização de saberes e a subalternização das pessoas. Para Quijano (2005), como já apontado anteriormente, colonialidade refere-se a uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista, e caracteriza-se pela ocupação do imaginário

do outro, daquele que é subalternizado pelas relações de poder e pela ideologia tornada hegemônica.

A busca pela compreensão de uma pedagogia decolonial passa pela análise crítica do pensamento decolonial e suas categorias, bem como exige uma discussão sobre educação antirracista, antissexista e intercultural. É necessário que se ampliem os debates sobre a decolonialidade e que possamos contribuir para o entendimento crítico dessa virada epistemológica, além de construir reflexões para um currículo possível que supere as relações de opressão próprias do pensamento colonial.

O pensamento eurocêntrico gera o silenciamento dos saberes que estão à margem e que respondem às necessidades dos povos originários e o modelo adotado como sistema-mundo - branco, machista e masculino, cristão, escravista - se tornou hegemônico e favoreceu a manutenção das relações de poder.

Observa-se que a ideologia vigente tem suas bases no capitalismo, no neoliberalismo, nas relações políticas de opressão, na manutenção do patriarcado e na prática reprodutivista das relações, dos valores sociais e dos conteúdos culturais. A epistemologia escolar é construída pelos valores histórico-culturais e por saberes e conhecimentos científicos que são permeados, na contemporaneidade, pelo pensamento eurocêntrico que é colonial, universalista e totalizante. As relações de poder e a ideologia concorrem para a construção cultural de um povo e se impõem por meio das religiões e suas igrejas, das mídias, da educação e seus currículos.

As relações de dependência são verticais e impedem qualquer mudança de pensamento em direção à superação das relações de dominação. Na história da América Latina se observa a libertação de uma situação de dependência ou dominação para se aceitar outra, parecendo haver uma cadeia sem fim de processos de dominação travestidos de libertação. A libertação não pode depender de uma certa mudança histórica ‘transcendental’, esperando que haja uma superação das relações de dominação e de subdesenvolvimento como consequência. A libertação começa, e somente se efetiva, com a tomada de consciência das relações de dominação e por meio do efetivo diálogo com as circunstâncias. Exige-se, portanto, uma reflexão sobre a realidade.

A ideia de emancipação se estabelece no sentido de uma descolonização ao considerarmos a emancipação político-jurídica dos territórios submetidos ao processo de invasão, aculturação, colonização. Do ponto de vista das singularidades, a emancipação nem sempre se dá com a emancipação político-jurídica. A tutela da metrópole sobre a colônia configura um certo processo de dominação e manipulação que envolve tanto a propriedade, a posse de territórios quanto a mente e os corpos, como no caso dos processos de escravização. Manipular teria como etimologia a condução, o transporte, dar forma com as mãos, manejar. Em cotrapartida, emancipar seria ‘tirar’ a mão. Emancipação política, paterna, alforria... Emancipação como ‘tirar a mão’ parece nos remeter a uma ação de outrem sobre nós, mas o mesmo se dá em termos de libertação, que alguém nos concede.

Porém, libertar-se e emancipar-se exigem um esforço conjunto e pessoal de tomada de consciência para que nossas ações coletivas e individuais tenham como meta a emancipação e a libertação não como dádivas, mas com resultado de ações intencionalmente dirigidas.

Onde quero chegar com estas reflexões?

Busco compreender que ainda permanecemos herdeiras e herdeiros de uma ideologia banhada em colonialidade e que nossos currículos estão pensados nesse formato hegemônico, hierarquizado em termos de saberes e de formas de compreensão do mundo, da realidade. Ora! Como chegar ao propósito tão veiculado nas esferas educacionais de que a educação deve promover a emancipação, a autonomia, o pensamento crítico se docentes e estudantes são submetidos ao cumprimento de um currículo determinado externamente à escola, seja pela Base Nacional Comum Curricular, seja pelos exames externos (ENEM, vestibulares, ENADE e outros) que reproduzem a ideologia dominante, contam a história dos ‘vencedores’, apresentam uma geopolítica de invasão e ‘desenvolvimento’, ocupando territórios, matematizando o mundo pela única maneira possível, aquela estabelecida pelos saberes consolidados? Como superar o machismo, o racismo, o sexismo, a violência, o individualismo, as diversas formas de opressão se não é alterado o currículo escolar? “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Ao longo do século XX, no bojo das discussões étnico-culturais e numa perspectiva da antropologia filosófica, surgem os debates sobre a interculturalidade que se caracteriza pelo diálogo aberto e convergente e que busca dignificar todas as tradições humanas em cooperação. Resulta desse diálogo intercultural e polifônico a evidência da pluralidade epistemológica da produção humana em sua complexidade e em seus contextos culturais periféricos, já que o centro é a Europa. O diálogo intercultural reconhece o valor da cultura do outro; é a alteridade a base ética para a interculturalidade. Nas palavras de Fernet-Betancourt (2007), a interculturalidade é oposição à globalização e ao capitalismo, pois essas formas ideológicas não são plurais, ferindo a dignidade humana e impedindo a comunicação entre as diversas comunidades culturais que constituem a humanidade.

Estivemos – e ainda estamos – num processo de colonização dos saberes, dos corpos, dos poderes, de modo que a América Latina viveu – e ainda vive – mergulhada em relações de subalternidade e silenciamento dos povos periféricos, o que nos leva a perseguir as questões postas por Catherine Walsh (2007): o que se entende por interculturalidade, colonialidade e decolonialidade e como pensar uma educação intercultural que promova o pensamento crítico e a ação comprometida com o social? A modernidade traz consigo a colonialidade: ação que envolveu a posse de terras, a expansão do poder europeu, a imposição de uma razão universal. A ideologia imposta pela expansão

territorialista foi uma conquista epistêmica dos colonizadores.

As práticas coloniais promoveram o silenciamento dos povos originários e dos povos afrodescendentes; silenciamento que se estendeu aos povos mestiços e periféricos, negando-lhes sua história e sua tradição, o que dificulta o intercâmbio de saberes, de valores, de práticas sociais e culturais. O diálogo intercultural não se resume a por a foco a diversidade cultural, promovendo apenas a tolerância e a convivência com vistas à mera inclusão desses povos à estrutura social vigente, favorecendo o avanço do capitalismo, da globalização e da coesão social. Do ponto de vista dos debates decoloniais, o diálogo intercultural necessita ser crítico, tornando-se um projeto social, epistemológico e político, levando os povos periféricos a atuarem em suas circunstâncias, modificando a lógica da colonialidade que desumaniza e subalterniza. O diálogo intercultural é aquele que favorece e estimula a interrelação de saberes, culturas, racionalidades, lógicas de pensar, de sentir e de agir; e, neste sentido, é que os estudos decoloniais nos exigem abarcar questões étnico-raciais e de gênero, dando visibilidade aos problemas advindos da colonialidade, propondo um enfrentamento crítico dessa matriz colonial que descarta e desqualifica os modos de vida e de pensar dos povos outros.

O modelo colonial tem a raça e o gênero como matrizes das relações de subalternidade e de opressão. A discussão sobre racismo não se limita a um estudo histórico sobre esta forma de pensar, ser, sentir e agir, mas deve ser pensado e

analisado em chave decolonial para que se possa chegar a uma educação antirracista. Também os estudos feministas, já que as questões de gênero perpassam as relações de opressão. Assim como o mestiço é o 'outro' nas relações coloniais de poder, o feminino também o é, e sustentar as diferenças étnico-raciais e de gênero é sustentar as relações de poder próprias do patriarcado colonial.

Sem uma educação antirracista e antissexista, seja no ambiente formal da escola, seja em ambientes informais de aprendizagem ou em lugares não-formais de ação pedagógica, a educação contribui para a manutenção das relações de poder, de opressão, de manipulação. Um currículo, para ser emancipador, precisa se emancipar; uma educação libertadora somente será alcançada se assumirmos, de fato, nosso papel na temporalidade humana, na defesa das existências e na construção de uma vida feliz e digna para todas as pessoas. Uma utopia, sim, uma utopia possível como já nos apontou Paulo Freire (2013, p. 79-80).

não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não *morre*. Pelo contrário, continua. [...] Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar

para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento.

Um mundo pensado em chave decolonial, uma educação pensada em chave decolonial, as relações cotidianas e a vivência pensadas em chave decolonial se configuram em ações de compromisso social, de libertação, de emancipação, de voz e imagem, de saberes; atos comprometidos com uma vida 'outra', uma pedagogia 'outra'; decolonialidade como uma ação política e ética cujos fundamentos são o fim da hierarquização institucional embasada por marcadores de exclusão e a alteridade escutada, vista.

3 CONSIDERAÇÕES NEM TÃO FINAIS

Após essa breve explanação que envolveu reflexões sobre colonialidade, decolonialidade, interculturalidade, educação, emancipação e libertação, passo a responder parcialmente as perguntas levantadas ao longo deste texto.

Ao me perguntar sobre a possibilidade de uma educação decolonial, me deparo com a fundamentação filosófica eucêntrica que ainda perdura em nossas relações pedagógico-escolares em busca de uma consolidação de imagem de ser humano, de conhecimento, de ética, de desenvolvimento. Uma pedagogia decolonial precisa fazer a necessária crítica a esses fundamentos de modo que a imagem de ser humano corresponda às vivências e não aos modelos previamente estabelecidos, tornando a construção do conhecimento como algo coletivizado, ampliado pelas

relações de educadores e educandos com a realidade cultural e física. Uma educação 'outra', decolonial, a partir de efetiva apropriação do currículo elaborado coletivamente, resultará na construção de condições de vida para os oprimidos, com vistas à superação das relações de opressão e dominação étnico-raciais, de gênero e de classe.

As práticas pedagógicas 'outras', decoloniais, são aquelas em que a história, a geopolítica, a linguagem, o raciocínio façam sentido a educadores e educandos. A arte como ferramenta para a crítica e a construção de novos imaginários. A interculturalidade crítica como ferramenta de um diálogo horizontalizado, de buscas e descobertas coletivas, de troca de saberes. O fim a ser perseguido, sem dúvida alguma, é a emancipação, uma conquista de autonomia e pensamento crítico que permita a mulheres e homens serem protagonistas de sua existência. Somente com um diálogo intercultural horizontalizado de trocas de saberes será possível a superação do silenciamento dos subalternizados.

Os fundamentos filosóficos na base do pensamento educacional devem promover a crítica ao capitalismo, à colonialidade (do poder, do ser, do saber), à ideologia racista e sexista, ao trabalho como manutenção dos centros de poder, ao patriarcado. Transformar a educação exige transformar as instituições excludentes em esferas de diálogo e ação inclusivas, voz e escuta.

Sendo a educação colonizada, é possível relacioná-la ao capitalismo, à ideologia patriarcal – racista e sexista – e ao

silenciamento dos subalternizados. Deste ponto de vista, a hipótese que se coloca é que é possível uma educação decolonial desde que seja assumida a crítica ao patriarcado e ao capital por meio de práticas interculturais que visem a emancipação e a formação de pessoas críticas. Uma educação com base decolonial, com um diálogo intercultural e com vistas à emancipação tem como resposta uma prática educativa e um currículo antirracista, antissexista e antipatriarcal.

É necessário, e até mesmo urgente, colocar na mesa de discussões uma nova pedagogia que seja pensada a partir da produção epistemológica latino-americana decolonial.

Fazer uma crítica à educação escolar e sua epistemologia requer, a partir de uma chave decolonial, romper com os universalismos e demais recursos alienantes, principalmente os dualismos como rico e pobre, corpo e mente, homem e mulher, arte e ciência. Buscar uma prática pedagógica pensada em múltiplas formas de ser, de pensar e de sentir que supere as relações de subalternidade, o silenciamento da outra e do outro, a desconsideração de saberes populares e a invisibilização dos povos periféricos. Requer também uma crítica aos pressupostos hegemônicos de modo a problematizar os fins da educação.

Assim, estes estudos, ainda em andamento, têm como referencial teórico e ponto de partida o panorama da filosofia latino-americana no século XX e seus desdobramentos atuais com fito a compreender a interculturalidade como um projeto político-epistêmico, de modo a contribuir para se pensar uma educação

emancipadora e dialógica que corresponda a um novo ordenamento social mais horizontal. Uma virada epistemológica, também teórica e política, necessária para se alterar a educação deve ter como chave o pensamento decolonial, construindo uma crítica ao patriarcado e do que dele decorre como o sexismo e o racismo. Há de se colocar em pauta uma educação dialógica e intercultural que ofereça oportunidades de formação para a emancipação e para o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORNET-BETANCOURT, Raúl. La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. **Solar**, nº 3, año 3, Lima, 2007, p. 23-40. Recuperado a partir de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-filosofia-intercultural-desde-una-perspectiva-latinoamericana/>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Formato: ePub.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. IN: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: Coleção Sur Sur, CLACSO, 2005. Tradução disponível em <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROS-FOGUEL, Ramón (compiladores). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.

MOURA, Eduardo J. S. Arte/educação decolonial na América Latina. **Cadernos de**

estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 31-44, jan./jun. 2019. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9689>. [Acessado em 25 maio 2021].

Proibido pisar na grama. Curta documentário. Direção: Letícia Lima. Produção: Gabi Barros, Denisson Santos (Badá), Andreia Amorim. Aracaju, 2018. Disponível em <https://www.videocamp.com/pt/movies/proibido-pisar-na-grama>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, Lima, v.12, n.29, p.11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. IN: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Argentina: Coleção Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 107-130. Tradução disponível em <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>

SEVERINO, Antônio J.; ROMÃO, Natatcha P. Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, Antônio J.; MARCONDES, Ofélia M. (orgs.) **Filosofia da Educação na América Latina** - diálogos, aproximações e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista Educación Y Pedagogía**, 19(48), 25-35, 2007. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652__http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874 [Acessado em 04 maio 2017].

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e

decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)*, V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revista-direito/article/view/15002> [Acessado em 04 de dezembro de 2019].

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

WALSH, Catherine.; OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, V. 26 n.83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874> [Acessado em 14 abril 2021].

ZEA, Leopoldo. *En torno a una filosofía americana*. México: El Colegio de México, 1945.