

A PERSPECTIVA DO OUTRO NA INSTÂNCIA CURRICULAR (DE) COLONIAL: ALIJAMENTOS HISTÓRICOS E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

Mirian Ribeiro de Oliveira

RESUMO: Este estudo investiga a construção teórico-metodológica de currículo, entendendo-o como elementar à formação humana, e discute o quanto se tornou um dispositivo preso a dogmas e preceitos externos euroamericanizados, provocando distorções e exclusões aos subalternizados historicamente. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e teórico-analítico, alicerçada pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira a construção teórico-metodológica do campo de saber denominado currículo acentuou a exclusão de sujeitos subalternizados, relegando-os a planos secundários, no que tange à educação? Parte-se do princípio de que o fato de o currículo ter sido pensado como artefato cultural europeizado, sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo. Dessa forma, as questões sociológicas como raça, negritude e seus desdobramentos foram confinados ao silenciamento. Considerando esses enfoques pertinentes à discussão, os estudos da visão pós-crítica de currículo, bem como os que se referem à interculturalidade crítica decolonial referendam esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Colonialismo. Currículo. Multiculturalismo. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

No Brasil de hoje, vivemos um momento de tensão no âmbito educacional e em outras instâncias, que tem amedrontado o devir, não só em relação à possibilidade de desestruturação de políticas públicas já consolidadas, mas, também, pelo receio de perda de direitos, inclusive trabalhistas. Somado a estes aspectos, há vários enfrentamentos não previstos, referentes à saúde da população brasileira e mundial, que tem afetado e desestruturado grupos familiares em todo o mundo. A situação torna-se cada vez mais caótica e tensa.

Todavia, com todos esses percalços conflitantes, o tempo e o espaço, tão caros à humanidade e a sua formação, ainda são ocupados com posturas reacionárias que alijam sujeitos, ao incitar princípios e preceitos instituidores de ódio e preconceito contra o outro, como se este lhe soasse como estranho. Oliveira (2011) aponta, acompanhando o raciocínio de Bauman (1998), que não se trata de um novo fenômeno, ao contrário, tem suas raízes fincadas na construção do paradigma moderno. Segundo o autor supracitado, a modernidade, visando a atender seus interesses, tratou não só de dizimar como aniquilar o outro, literal e simbolicamente, visto que este representava um grande empecilho ao planejamento estratégico de verossimilhança eurocêntrica.

Considerando esses alijamentos, este estudo pretende investigar a construção teórico-metodológica de currículo, entendendo-o como elementar à formação humana, buscando compreender o quanto este dispositivo esteve preso a dogmas e preceitos externos, ora europeizado, ora americanizado, deixando de fora a cultura de um povo, suas marcas, provocando, conseqüentemente, distorções e exclusões aos já subalternizados historicamente.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e teórico-analítico. Nesta perspectiva, os estudos decoloniais (GROSGOUEL; BERNARDINO-COSTA 2016), (QUIJANO, 2002), (BALLESTRIN, 2013), (QUINTERO et al, 2019), bem como os que se referem a currículo educacional e formação de professores alicerçaram este estudo. Ademais, numa visão pós-crítica de currículo, assenta-se nos teóricos (VEIGA NETO, 2002; 2005), (GOODSON, 2010), (MACE-DO, 2012); em outra instância teórica, denominada de interculturalidade crítica, fincada nos

estudos decoloniais, Walsh (2009; 2009a; 2019), Candau (2008; 2010; 2011) e outros de suma importância nortearam a pesquisa. Na oportunidade, esclarece-se que, para a primeira autora, as epistemologias – multiculturalismo e interculturalidade, mais se diferenciam do que se aproximam; já para a segunda, existem, sim, possibilidades de aproximação, chegando a afirmar que a interculturalidade alicerça-se no multiculturalismo. Ao tratar das diferenças culturais e do cotidiano escolar, Candau refere-se à interculturalidade como uma visão teórico-metodológica que se aproxima do multiculturalismo:

Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (CANDAU 2009b *apud* CANDAU, 2011, p. 246).

O fato é que, para esta proposta de pesquisa, convém especificar, de maneira sucinta, os princípios basilares das correntes, sem, contudo, apresentar juízos de valor parciais que possam hierarquizá-las. Como as leituras são feitas em cooperação com os co-enunciadores, sujeitos leitores, competem a estes as possíveis escolhas dos caminhos a serem trilhados no que tange ao arcabouço teórico de currículo.

Assim, em se tratando de instância curricular, além dos objetivos especificados, este estudo intenciona elucidar que os estudos decoloniais defendem uma nova pedagogia de inserção dos “Outros”, por meio da interculturalidade:

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (WALSH, 2019, p. 9).

Ademais, alicerça-se no seguinte problema de pesquisa: de que maneira a construção teórico-metodológica do campo de saber denominado currículo acentuou a exclusão de sujeitos subalternizados, relegando-os a planos secundários, no que tange à educação? Parte-se do princípio de que o fato de o currículo ter sido pensado como artefato cultural europeizado, sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo. Dessa forma, as questões sociológicas como raça, negritude e seus desdobramentos foram confinados ao silenciamento.

Cabe ressaltar que o interesse pelo assunto nasce de calorosos debates sobre currículo em sala de aula: lacunas e engavetamentos na conjuntura do curso de licenciatura em letras e de possíveis desdobramentos na educação básica, junto a sujeitos que estão sendo preparados para atuar como docentes, ou seja, o lugar de onde se fala é professoral – de formação à docência. Assim, são inúmeras as preocupações contemporâneas emergentes com a sala de aula e seus entornos, por se tratar de um lugar em que se gestam sujeitos, exigindo do professor a capacidade de mobilizar os vários conhecimentos, recursos e habilidades, propensos ao desenvolvimento de competências, visando à resolução de situações complexas (MORIN, 2008). Sob este olhar, a sala de aula *per se* é uma situação complexa.

Acresce-se a essa justificativa o fato de que concordamos com Walsh (2019, p. 22) quando aponta que, “na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada – se é que ela existe – ao tratamento antropológico da tradição folclórica. Em sala de

aula, sua aplicação é, na melhor das hipóteses, marginal.” Portanto, é um assunto que precisa ser debatido na academia e fora dela.

Assim sendo, este artigo conta com esta introdução e considerações provisórias, acrescidos de três subtópicos: no primeiro, objetiva-se apresentar as condições históricas de formação do paradigma denominado de Decolonialismo; quanto ao segundo, está centrado no caráter histórico de currículo, com ênfase em dois movimentos teórico-metodológicos considerados próximos, mas não similares: multiculturalismo e interculturalidade; já no último, analisam-se, junto aos dispositivos teórico-metodológicos, as possibilidades de um currículo propenso a mudanças e de inserção do outro, numa tentativa de decolonização.

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES HISTÓRICAS DO DECOLONIALISMO

Antes de tratar dos engendramentos por que passaram o currículo, torna-se relevante discutir o caráter histórico do conceito de decolonialismo. Convém esclarecer, todavia, que ao fazer uso do referido termo, o conceito de subalternidade é suscitado, visto que o decolonialismo não nasceu por acaso ou tampouco de maneira aleatória: um grupo de pesquisadores, cansados de ver as narrativas de seu povo, sua cultura, serem contadas por outros, alheios aos entornos do lugar de onde falavam, resolveram dar eco as vozes silenciadas, passando eles mesmos a narrar e discutir as questões de sua gente: as lentes do subalterno/marginalizado passaram a nortear pesquisas que englobam conceitos como colonialismo e pós-colonialismo. Ao assumirem essa postura, os pesquisadores alargaram a ideia de que os subalternizados também não tiveram lugar de fala, mesmo para falar da constituição do *ethos* histórico-cultural que lhe é peculiar. Ballestrin (2013) ressalta que a terminologia subalternidade vem de Antônio Gramsci, pois, ao discutir classes sociais e outros conceitos basilares do marxismo, discute também a terminologia de subalternidade, entendida como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes.

Grosfoguel (2008) enfatiza que, durante muito tempo, ficamos presos a amarras discursivas alicerçadas por dois princípios preestabelecidos pelos modernos ou colonizadores: a epistemologia do ser e a epistemologia do saber. No que tange à segunda, tem como princípio elementar a premissa cartesiana *cogito ergo sum*, ou seja, quem pensa somos nós, os europeus, os demais povos sujeitam-se aos ditames por nós delimitados. Este “nós”, para o decolonialismo, reporta-se à conjuntura dos euroamericanizados; quanto à primeira, refere-se ao alijamento do outro e de seus atributos como instrumentos de subalternidade. Já que o outro soa como estranho, melhor é silenciá-lo pelos apagamentos de suas especificidades. Assim, não é apressado lembrar as palavras de Quijano (2002), ao afirmar que o conceito de modernidade é indissociável de colonialidade.

Nesse âmbito de fala, os estudos decoloniais são também chamados de pós-coloniais, por seu caráter investigativo no universo da geometria colonial. Dessa forma, um dos lugares centrais de investigação é a América Latina, que tem se ampliado como dispositivo político analítico, constituidor de pesquisas decoloniais. Isto porque foi um dos territórios em que o colonialismo mais se tornou notório, dadas às circunstâncias de exploração, opressão e emprego de uma racionalidade técnica exacerbada. Parafraseando Mignolo (2002; 2017), em nome da razão, construiu-se um racismo epistêmico como componente estrutural do paradigma denominado de modernidade. E a América Latina tem se consolidado como território de pesquisas pós-coloniais ou

decoloniais. Não se trata pura e simplesmente de substituição e/ou mudança de terminologias: as referidas adjetivações acompanham o foco teórico-metodológico a que se submete o estudo.

Todavia, Grosfoguel e Bernadino (2016, p. 16) alertam que “Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak – os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial – não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos”. Entretanto, a mesma América Latina que ficou à margem das discussões destes teóricos, também foi a grande responsável pela virada dos estudos pós-coloniais, segundo Grosfoguel e Bernadino (2016, p.16):

Não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se constituiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade ou, como nomeia Arturo Escobar (2003), em torno de um programa de investigação modernidade/colonialidade.

Diante dessas assertivas, fica o entendimento de duas premissas basilares: não é admissível dizer que não mais existe colonialismo, uma vez que se presentifica nas entranhas de discursos racistas e preconceituosos, elitizados por uma hegemonia branca, funcionando como dispositivos de vigilância e de sistematização de um saber centralizador. Este estudo não daria conta de citar as inúmeras possibilidades da ação do colonialismo contemporâneo. Contudo, isto nos faz compreender que o domínio do poder e das relações do poder-saber do colonialismo não se esgotaram; segundo, não é cabível centralizar a epistemologia decolonial em um grupo fechado, como se fossem os posseiros do decolonialismo. Para Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016), incorrer-se-ia no mesmo erro fundamentado no *cogito ergo sum*, ou seja, essa postura também traria outro tipo de colonização, a do conhecimento. Refutando se inscrever nestas circunstâncias, os estudos da referida área pretendem que outras vozes, até então obliteradas pela elite branca ou pelo lugar de onde sempre falou o branco (Europa e Estados Unidos), possam fazer eco teórico-metodológico. As narrativas precisam ser contadas pelos próprios sujeitos da história. Assim pensava Spivak, quando, em 1985, publicou um artigo que desconfigurou uma arquitetura teórico-metodológica pensada e proliferada, em especial, pelos europeus, por meio de um grande questionamento: “Pode o subalterno falar?”.

Mediante a questão primordial levantada por Spivak, surgiu um movimento de mobilização acerca dos subalternos que passou a ser chamado de estudos pós-coloniais. Lembrando que a referida autora aproveitou a circunstância histórica para fazer uma crítica acirrada aos chamados pós-estruturalistas e desconstrucionistas – Foucault e Deleuze respectivamente, a despeito de suas filiações teóricas. Esse movimento trouxe forças e visibilidade ao pós-colonialismo, enxergado, agora, como movimento epistêmico, intelectual e político. Ballestrin (2013), alinhando-se a Grosfoguel (2008), informa que, na década de 1970, formava-se no sul asiático o Grupo de Estudos Subalternos – com a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano –, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (BALLESTRIN 2013 *apud* GROSGOQUEL, 2008, p.116), bem como a historiografia marxista ortodoxa (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998). Na década de 1980, os *subaltern studies* se tornaram conhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013).

Convém dizer que, apesar da crítica à Europa e aos Estados Unidos da América (EUA), como lugares de constituição de vozes teóricas que ressoaram sobre o colonialismo, desde os primórdios, até a presente data, foi nos EUA que estudantes latino-americanos e americanistas, que faziam parte de grupos de pesquisas e lá estudavam e viviam, fundaram o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Sobre este ato fundador, compete dizer que se construiu

[...] inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o *founding statement* do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos” (BALLESTRIN, 2016, p. 94).

Ainda no que tange a esses aspectos, Grosfoguel (2008) aborda em seus escritos – sobre economia política e colonialidade global – os porquês de ele mesmo ter se frustrado com os pesquisadores da América Latina residentes nos EUA, membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos: enfatiza que, apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, reproduziram o esquema epistémico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, “optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116), atendendo aos preceitos de uma epistemologia colonial. “Sendo eu um latino a viver nos Estados Unidos, fiquei descontente com as consequências epistémicas do conhecimento. [...] Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo, a pensadores ocidentais” (GROSFOGUEL, 2008, p.116). A referida preferência recaiu sobre a base epistemológica ocidental, ao que chamaram “os quatro cavaleiros do Apocalipse” (MALLON, 1994; RODRIGUEZ, 2001 *apud* GROSFOGUEL, 2008), ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha.

Entre estes quatro, indica Grosfoguel (2008), contam-se três pensadores eurocêntricos, dos quais dois deles (Derrida e Foucault) fazem parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, “traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos. [...] Para todos nós que tomámos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais” (GROSFOGUEL, 2008, p.117). O citado autor acentua também que o principal projeto do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos consiste em analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Porém, ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, o que chama de Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, a então perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo, pois, embora estes autores representem diferentes projetos epistémicos, ao privilegiar o cânone epistémico ocidental, acabou por espelhar o apoio dado ao pós-modernismo pelo sector do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Ainda que, com todas as suas limitações, aponta Grosfoguel (2008), o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos representa um importante contributo para a crítica do eurocentrismo.

Portanto, sem nenhuma pretensão de definições apressadas ou deterministas, o Decolonialismo não é um projeto ou tampouco um programa e rejeita toda e qualquer forma de conhecimento que se propõe à universalização. No entendimento deste estudo, trata-se de um paradigma teórico-metodológico, de teor analítico, possuidor de uma filosofia epistêmica e política que visa a analisar o colonialismo e seus desdobramentos sob uma perspectiva descentralizadora sem, contudo, deixar de fora discursos silenciados. Trata-se de uma arena inclusiva daqueles considerados subalternizados, não só pela colonização perpetrada pelos europeus, bem como americanos. O fato é que, para os estudos decoloniais, existe uma colonialidade do poder que é histórica e possuidora de uma estrutura complexa. Sob este aspecto, convém lembrar as seguintes palavras:

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 1).

Como se pode observar, a colonialidade do poder está estruturada numa arquitetura engendradora ao conceito de raça, numa visão sociológica, ao estado e capital e, de forma especial, ao eurocentrismo como forma hegemônica de controle do conhecimento. Oliveira (2011), numa leitura de Munanga (1988), bem como de Conceição (2006), discute o racismo de cor no universo da beleza e estética e, para tanto, aborda o colonialismo e seus entornos esclarecendo que, na linguagem do administrador colonial, a sociedade colonizada, abrangia os autóctones, habitualmente chamados indígenas ou nativos, Embora superiores numericamente, a sociedade colonizada era considerada minoria sociológica. As perdas irreparáveis foram inúmeras: seus territórios ficaram à mercê dos interesses das potências coloniais; as famílias, aos poucos, foram se tornando estrangeiras; no interior de cada colônia, o corte alongou-se, delimitando as províncias, os distritos, os territórios, as dioceses, as paróquias; desorganização das instituições sócio-religiosas; humilhação física e psicológica dos chefes colonizados. O que ilustra o papel instrumentalista da sociedade colonizada. Quijano (2002) lembra que a eurocentralização do poder foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima.

Em se tratando de discussões acerca de raça e colonialismo, Ballestrin (2013) chama atenção ao fato de que não se deve perder de vista os primeiros porta-vozes do assunto colonialismo:

Porém, existe um entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada “tríade francesa”, Césaire, Memmi e Fanon, talvez pelo fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea. Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz, para usar os termos de Spivak. (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Dessa forma, o termo decolonialismo é historicamente recente e se encontra num terreno teórico-metodológico de tensão. O fato é que a articulação das ideias, “já identificada com o conceito de colonialidade – foi formulada de maneira explícita por Immanuel Wallerstein (1992). Na sequência, o conceito de Wallerstein foi retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder” (GROSFOGUEL e BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 17).

Compete dizer, ademais, que, assim como outros referenciais teóricos, o decolonialismo não escapa do crivo crítico: para Grosfoguel e Bernadino (2016, p. 16), “a crítica ao pós-colonialismo – com uma marca de nascença britânica e americana – como um possível paradigma reside no risco de ele tornar-se um significante vazio, que poderia conter e acomodar todas as demais experiências históricas locais.”

Para um maior entendimento, convém citar, também, a leitura enfática de Candau e Oliveira (2010) acerca da colonialidade do poder, inscrita por Quijano (2002), no universo dos estudos decoloniais:

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Além dessa compreensão, Candau e Oliveira (2010) apresentam as formas de operacionalização desse colonialismo e o quanto tem contribuído para acentuar, ainda mais, as disparidades educacionais em relação aos subalternizados:

Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

CURRÍCULO: DE ARTEFATO PRESCRITIVO À INTERCULTURALIDADE DO “OUTRO”

Feitos os esclarecimentos iniciais, convém tratar dos problemas concernentes ao currículo, conforme os multiculturalistas e/ou pós-críticos para, num segundo momento, discutir a perspectiva do “outro”, ou seja, a interculturalidade. Recorta-se, a princípio, o quanto, historicamente, currículo passou a ser um artefato prescritivo, preso as amarras eurocêntricas, ou, parafraseando Candau e Oliveira (2010), como perspectiva cognitiva dos europeus e conjuntura daqueles educados sob sua hegemonia. A geometria do currículo (VEIGA NETO, 2002) foi desenhada para atender a interesses hegemônicos numa ordem hierárquica corrompida e difícil de ser retroalimentada por outras vias para além da razão moderna, visto que, em sua arquitetura, preponderavam o *trivium* e o *quadrivium* instrumentais oriundos da visão de sujeito iluminista, da modernidade, portanto. Impregnados por dogmas tradicionais, o currículo tornou-se elementar à manutenção do *status quo*, inclusive no que diz respeito ao alcance de outros sujeitos distantes

da pirâmide social. Ao longo do tempo, currículo traduziu-se como dispositivo de exclusão. Destarte, tornou-se um importante aliado da colonização: exclusão dos subalternos fora e dentro da escola. Se o que nele estava contido atendia a poucos, por que razões muitos tinham que ter acesso? Dessa forma, por se engendrar como mecanismo de exclusão, os mentores de políticas públicas educacionais também se inseriram nesta arena: a escola era para poucos.

Sob esta ótica, a postura eminentemente racionalizada foi gradativamente apregoadada e consolidada pelos mecanismos de poder e saber, estabelecendo novas geometrias de ocupação do tempo e do espaço pelas vias do artefato cultural, denominado de currículo (VEIGA NETO, 2002). Trata-se de uma ordem reticular e disciplinar instituída pelo currículo, enquanto dispositivo da escola, muito bem arquitetada pela visão europeizada e, portanto, moderna.

Considerando essas assertivas, é salutar ao momento lembrar a narrativa feita por Dávila (2006) sobre a não aceitação de matrícula da menina Jacira na escola de *Notre Dame*, da rede privada, em pleno Estado novo, no ano de 1944. Segundo o autor, os pais adotivos da menina se encaminharam à referida escola na esperança de que ela pudesse estudar junto a outros da mesma faixa etária, quando foram surpreendidos com a atitude das freiras que se negaram a realizar a matrícula, sob a alegação de que ela não era branca. Seus pais, muito revoltados, levaram o caso à imprensa: Dávila (2006) aponta que, conforme carta ao Diário Carioca, um dos principais jornais da cidade, um dos pais chegou a se encontrar com uma das freiras, supostamente alemã, que havia recusado a matrícula de Jacira. Nesta ocasião, quando indagada sobre a suposta discriminação, a religiosa pediu para ver a jovem e, quando a viu, “respondeu que não podia aceitar a pequeninha índia, filha de nossas selvas, pois no colégio só havia crianças brancas” (DÁVILA, 2006, p. 17).

O caso Jacira repercutiu nacionalmente. Todavia, apesar da repercussão, não encontrou respaldo institucional que o entendesse como discriminação: na época, para os ocupantes de cadeiras institucionalizadas, que respondiam por cargos públicos como o ministro de educação, tudo não passava de um mal entendido, visto que, no Brasil, não havia discriminação racial.

Cabe ressaltar que Dávila (2006) afirma que os dirigentes da educação pública, de 1917 a 1945, empenharam-se em reformas que pudesse inserir os não-brancos e os mais pobres na escola pública, já que, na virada do século, em sua maioria, eram excluídos. Entretanto, havia um choque de ideias e pensamentos: inserção não era sinônimo de aceitação, pois os mesmos que preconizavam a inserção, o acesso à escola aos não-brancos e pobres, também acreditavam no aperfeiçoamento da raça via regeneração dos povos. Acreditavam que os então excluídos eram degenerados, por se diferenciar dos supostos brancos brasileiros.

Essa visão de superioridade branca europeizada estava enraizada nas entranhas da cultura nacional, eminentemente colonial. Tanto é que passaram a definir o estado de degeneração em termos médicos, científicos e científicos sociais. “definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associadas às misturas de raças poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a criação de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam” (DÁVILA, 2006, p. 22). Só para exemplificar as distorções, um dos diretores do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, capital federal da época, Afrânio Peixoto, médico e líder do campo da medicina legal no Brasil, acreditava que alguns indivíduos eram hereditariamente propensos ao crime. Ressalva-se o fato de que era estudante das relações entre raças, climas e

degeneração nos trópicos. Dávila (2006, p. 24) afirma, ainda, que “depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos.” Percebe-se que a educação brasileira passa a ser alicerçada por um sonho utópico de branqueamento e pela visão atribuída ao significado de raça da elite branca. Lembrando que esta concepção de raça não é aleatória ou tampouco ingênua: Quijano (2005) enfatiza que a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América e que, desde muito cedo, foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117). (grifos do autor).

Observa-se que o colonialismo funcionava como mecanismo de alijamento em todas as áreas, inclusive as socioeducacionais. No que tange ao currículo, esse colonialismo foi muito mais acirrado, tendo em vista que a mesma elite que se assentava nas cadeiras institucionais também ditavam o que podia ou não ser ministrado nas escolas.

Retomando as discussões acerca dos pós-estruturalistas, Macedo (2012) sugere que uma das dificuldades encontradas no âmbito educacional, em relação ao currículo, é o fato de que existe, ainda, uma grande parcela de educadores que não sabem nocionar currículo. Esta dificuldade passa a ser um instrumento de alienação nas relações de poder preestabelecidas entre os sujeitos da práxis educacional.

Não é apressado dizer que a dificuldade em nocionar currículo é um problema da episteme do saber, uma vez que Macedo (2012, p. 19) enfatiza que saber “distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de empoderamento político” é uma necessidade salutar para todos os educadores. Contudo, trata-se de um terreno de disputa conceitual: um campo de tensões teórico-metodológicas. Goodson (2010, p. 17) diz que, em suas pesquisas acerca de escolarização, currículo ocupa um lugar central, porquanto “como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.” Em suas explanações, fala dos riscos da dicotomia de currículo como fato, perspectiva denominada por ele de pré-ativa, e currículo como prática. Para tanto, apresenta leituras da Nova Sociologia da Educação, centrada na Inglaterra, como as da teoria de Michael Young (1977 *apud* Goodson, 2010). Ao debater currículo nos entornos da escolarização, apresenta uma metáfora muito interessante acerca do uso do currículo escrito, oriunda de Cuba (1984 *apud* GOODSON, 2010): o currículo como furacão que agita o oceano, levantando ondas de até seis metros de altura, onde águas turbulentas agitam-se a dois metros sob a superfície. Entretanto, em meio a esta turbulência, no fundo do mar, vive o molúsculo, imperturbável.

De fato, durante décadas, o currículo se traduziu como furacão turbulento e ao mesmo tempo como molúsculo imperturbável, atendendo a interesses de uma razão colonizadora eurocêntrica. Goodson (2010) o denomina de tradição inventada, como uma lógica que se escolhe, mediante retórica, a serviço de legitimação da escolarização:

Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção da tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. Episódios de outros aspectos da vida social começaram a esmiuçar sistematicamente este processo. [...] esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção e tradição. Não é porém como acontece com toda tradição: algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e se reconstruir (GOODSON, 2010, p. 27). (grifos do autor).

Goodson (2010) complementa a assertiva acerca da tradição inventada alertando que se os especialistas e teóricos da área ignorarem, em substância, a história e construção social do currículo, mais fácil se torna mistificá-lo e reproduzi-lo como artefato tradicional, tanto na forma como no conteúdo. Corroborando Goodson (2010), bem como teóricos do multiculturalismo, Macedo (2012) o concebe como

[...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. [...] o currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural [...] é nestes termos que vive cotidianamente enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva “uma” ética e “uma” política [...] o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais. [...] A sistematização dessa formação por esses subsídios é o currículo (MACEDO, 2012, p.24-25). (grifos do autor).

Por seu turno, Berticelli (2005, p. 160) ratifica que

[...] Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita muitas vezes e, outras, resultado de uma “lógica clandestina”, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo.

Pelas concepções apresentadas, é perceptível que os teóricos falam de vários lugares, sem, contudo, ignorar o quanto as concepções de currículo estão atravessadas por tensões histórico-ideológicas e por relações de poder. O fato é que este estudo está centrado não nas concepções *per se*, por mais que sejam contundentes e necessárias, mas, sim, na funcionalidade histórica que o currículo tem assumido, ao contribuir para manutenção de uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2002) na educação. Afinal, conforme Candau e Oliveira (2010), foi graças à colonialidade que a Europa pôde produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na

produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Assim, contribuir para o desvelamento dessa tessitura científica torna-se cada vez mais proeminente na academia e fora dela.

Ao evocar funcionalidades, lembramos os estudos da Teoria Pós-Crítica do Currículo, na qual se inscreve Veiga Neto (2002), pois, numa perspectiva foucaultiana, enfatiza a existência de uma geometrização curricular do tempo e do espaço escolares. Segundo o referido teórico, o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo, engendrando, em termos temporais, rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola. Para tanto, Veiga Neto (2002) se reporta aos preceitos comenianos contidos no sétimo princípio dos “Requisitos gerais para ensinar e aprender” – “O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular” (COMENIUS, 1997 *apud* VEIGA NETO, 2002, p. 164). Sob este olhar, desenvolveram-se refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o uso do tempo dos estudantes e dos professores, numa constante vigilância e cerceamento sob os princípios da racionalidade moderna.

Ademais, para o supracitado autor, tempo e espaço passaram a ser indissociáveis, já que o currículo contribuiu para a espacialização do tempo. Significa dizer que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço, funcionando, enquanto invenção grega, como dispositivo, a partir do qual os outros começam a ser pensados. Sob esta ótica, ao discutir essa geometrização do tempo de do espaço, as pesquisas de Veiga Neto (2002) provocam abertura para que esse outro, para além da visão grega, seja pensado, como o diferente a ser inscrito numa nova geometria e/ou arquitetura curricular. Para ele, esse outro também é sempre pensado no registro da epistemologia. Considerando que, “na medida em que o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo lhes valores –, estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente” (VEIGA NETO, 2002, p. 165).

Entretanto, por mais paradoxal que pareça, é a própria espacialização dos saberes que vai buscar o desconhecido e enquadrá-lo nesse retículo disciplinar em que se constitui o currículo, de modo que nada possa se colocar fora de seu alcance e de seu domínio. Para Veiga Neto (2002),

Como argumentaram Foucault (2001b), Luhmann (1991) e Bauman (1998, 2001), desse conhecimento sobre o que era desconhecido, desse enquadramento/inclusão disciplinar do que estava de fora, para lá da fronteira, não resulta propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, ou novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, ou um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão. O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa – o que dá no mesmo, uma vez que o risco é sempre uma presunção (Beck, 1996) (VEIGA NETO, 2002, p. 165).

Dessa forma, visando a evitar a inclusão excludente de que fala Veiga Neto (2002), uma nova pedagogia curricular caracteriza-se como urgente na educação. Assim, a pedagogia decolonial denominada de interculturalidade se inscreve nessa emergência. Catherine Walsh (2019),

referendando-se nos movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos, destaca que falar de decolonialidade implica partir do fato de que existe uma desumanização dos povos subalternizados. Logo, cabe considerar as lutas destes povos pela existência para, a partir daí, construir outros modos de viver de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Para Candau e Oliveira (2010), Catherine Walsh contesta as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Sob esta ótica, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. É nesta eferescência de pensamento, não só de inserção das diferenças, mas da inclusão diferenciada, que nasce a interculturalidade: um paradigma “outro”, pelos dizeres de Walsh (2019).

Walsh (2009) apresenta um contexto histórico para o termo interculturalidade, confirmando o caráter histórico-ideológico de emergência: parafraseando-a, o projeto foi cunhado e ganhou significados no movimento indígena que, desde os anos 90, discute a transformação radical das estruturas, instituições e relacionamentos existentes. Esclarece que os sentidos que nele afloram vêm desse movimento, pensado não apenas para os indígenas, mas para a sociedade como um todo. De maneira significativa, contesta o projeto e a ideia proliferada acerca dos povos indígenas pelos não brancos – euroamericanos. Esse movimento intenciona ampliar e envolver setores “em aliança” que, do mesmo modo, buscam alternativas à globalização e racionalidade neoliberal e ocidental, lutando pela transformação social e por criar condições de poder conhecer e ser muito diferente. Ouvi-la, é crucial para o momento:

Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, como argumenta Adolfo Albán (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia - de vivir “con”- y de sociedad (WALSH, 2009, p. 12).

Corroborando as enunciações sobre o marco histórico do campo de saber, Walsh (2009a) ratifica que

[...] desde los años 90, el tema de la diversidad cultural en América Latina se ha puesto de moda. Tiene presencia en las políticas públicas y reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado. [...] El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América (WALSH, 2009a, p. 2-3). (grifos da autora).

Em se tratando de interculturalidade na educação, pelas vias dos estudos decoloniais, compete dizer que Walsh é a principal representante desta linha de pesquisa (CANDAU e OLIVEIRA, 2010). Para a autora em foco, a interculturalidade pode ser vista sob três sentidos funcionais: primeiro, pelo contato e intercâmbio entre culturas, pessoas práticas, valores e tradições

culturais distintas, que poderiam viver em condições de igualdade; segundo, está fincada no reconhecimento da diversidade e da diferença, visando à inclusão na estrutura social estabelecida; por último, está resguardada pelos sentidos da crítica à matriz colonial hegemônica, como defende a autora:

La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2009, p. 4).

Para reforçar a ideia de interculturalidade que assume, Walsh (2019) alega que não se trata de um pensamento construído pela academia institucional, mas por um movimento étnico-social, de povos que se consideram excluídos historicamente; depois “porque reflète um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global” (WALSH, 2019, p. 9-10).

Não obstante, torna-se elementar apresentar as discussões de Dussel (2016), pois ressalta que a interculturalidade nasce no seio de uma cultura que questiona as concepções de modernidade e pós-modernidade oriunda da episteme denominada por ele de multicultural neoliberal, tendo em vista que, sob este olhar, a visão de povos politicamente simétricos centrava-se na Europa e no americanismo estadunidense. Logo, os demais povos eram assimétricos, bem distantes do que consideravam humanizados; e, já que não são modernos, não podem ser também pós-modernos. Nesta assimetria preconizada por eles, os europeus e americanos, enuncia Dussel (2016, p. 62), “o sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis”.

Entretanto, este mesmo desprezo permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Este silenciamento e, conseqüentemente, apagamento, traduzem-se como alteridade negada, sempre existente e latente, “indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamadas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo” (DUSSEL, 2016, p. 62). Ressalta, ainda que “Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade” (p. 62). (grifos do autor). Oportunizar a leitura das enunciações do próprio Dussel (2016) é relevante ao momento, visando a conhecer esses povos de culturas subalternizadas:

[...] das culturas universais e milenares, como a chinesa e outras mais do Extremo Oriente (como a japonesa, a coreana, a vietnamita etc.), a hinduísta, a islâmica, a bizantino-russa, e até mesmo a bantu ou as da América Latina (de diferente composição e estru-

tura). Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas. O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis (DUSSEL, 2016, p. 62).

Nessa mesma linha de pensamento, Walsh (2019) sintetiza os princípios da interculturalidade:

Em suma, a interculturalidade é um paradigma “outro”, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica “outra” a esse conceito – uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade – a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial (WALSH, 2019, p. 27).

POR UM CURRÍCULO DE RESISTÊNCIA E INSERÇÃO INCLUSIVA

Pelas discussões teórico-metodológicas travadas, é salutar dizer que existem várias direções de implementação do currículo, em especial, na educação básica. E, para tanto, torna-se relevante que os cursos de formação de professores possam se abrir para essas possibilidades de saber e poder epistêmicos. Neste estudo, apresentamos duas correntes de pensamento que refutam o *trivium* e o *quadrivium*, elementares à introspecção do projeto racionalista moderno. Nesta arena teórica, Candau (2008), ao tratar de igualdade e diferenças na educação, afirma que o multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico.

Para a autora, em relação ao multiculturalismo, o primeiro passo é saber em que terreno se pisa, distinguindo-se duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, já que vivemos em sociedades multiculturais. Sob esta ótica, as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Quanto à prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros, pelos dizeres de Candau (2008).

Para a referida autora, é necessário diferenciar as concepções que podem inspirar essa construção, ressaltando que muitos têm sido os autores que oferecem indicações nessa linha e enumeram uma grande quantidade de tipos de abordagens multiculturais. Apesar das inúmeras aberturas teóricas, Candau (2008) cita três perspectivas¹: o multiculturalismo assimilacionista, o

1 Cabe observar que não é intenção discutir as perspectivas de multiculturalismo apresentado por Candau (2008) neste momento, pois este espaço não comportaria. Para saber mais, o leitor pode visitar o texto que se encontra nas referências. Como se trata de um estudo em andamento, que tem seu nascedouro em uma das linhas de pesquisa das quais trabalhamos, em outra oportunidade, será um dos enfoques de discussão.

multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Na síntese, uma política assimilacionista – visão prescritiva – concebe a integração como incorporação à cultura hegemônica. “No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAUI, 2008, p. 50). No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, em que todos são chamados a participar do sistema escolar, entretanto, o caráter monocultural presente em sua dinâmica não é contestado ou tampouco colocado em cheque, frente às demandas educacionais, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. “Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente” (CANDAUI, 2008, p. 50).

Em relação às questões étnico-raciais, nota-se que, historicamente, é nesta política assimilacionista que muitas posturas foram adotadas, conforme escreve Dávila (2005) em *Diploma da Brancura*, numa intenção de desracializar o negro, ora degenerando-o ao branqueamento pelas vias do matrimônio denominado de mestiço, ora pelas vias científicas de superioridade e seleção do mais forte e propenso a riquezas e ascensão social, em que o branco sempre se sobressaía como hierarquicamente hegemônico. O fato é que o negro, apesar da luta e resistência dos movimentos sociais e de uma nova Legislação que ampara outras posturas educacionais, continua a ser tratado à margem do currículo. No ano de 2003, promulgou-se a Lei 10.639/2003 que passou a fazer uma leitura diferenciada dos povos formadores da população brasileira. A citada Lei não só modificou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96) como reconfigurou o ensino de História na Educação Básica. Todavia, em 2008, também sofreu alterações ao ser sancionada outra legislação: trata-se da Lei 11.645/2008, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas.

É perceptível que os mecanismos legais, no Brasil, criaram as condições para que a negritude e questões étnico-raciais fossem retroalimentadas no âmbito educacional curricular, todavia, corroboram-se os dizeres de Candau (2008) e Walsh (2019), pois apontam uma inclusão inserida nos mesmos ditames hegemônicos coloniais, competindo ao negro, indígenas e demais subalternizados a se adaptarem para serem incluídos. Esta adaptação passa, na maioria das vezes, pelo branqueamento sociocultural. Walsh (2019) ainda é mais contundente, pois chama a atenção para os riscos que a interculturalidade tem corrido, podendo se tornar mecanismo de cooptação de capital do Estado. Por esta razão,

[...] e como venho apontando com Mignolo, o discurso da interculturalidade é cada vez mais utilizado pelo Estado e pelos projetos das fundações multilaterais como um novo “gancho” do mercado. Ao assumir a interculturalidade no interior da política e do discurso do Estado, e de modo similar dentro do discurso e das políticas de instituições multilaterais como o Banco Mundial, sua fundamental significação transformativa, tal qual é concebida pelos movimentos indígenas, é debilitada e cooptada (WALSH, 2019, p. 23).

Assim, a interculturalidade, enquanto pedagogia curricular, deixaria sua grandeza, prestando os mesmos desserviços reducionistas de outrora, ou seja, passaria a ser uma interculturalidade às avessas, de caráter colonial pensante e na formação do ser. A resistência aos moldes coloniais não reside apenas na transcendência ao colonialismo, mas na intenção de que “visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial” (WALSH, 2019, p. 27).

Pensar a educação e, conseqüentemente, o currículo numa dimensão de natureza interculturalista é pensar também numa reestruturação educacional que possa incluir os excluídos, numa proposta de respeito à diversidade cultural e as diferenças. Trata-se de uma iniciativa que visa à intervenção. Acreditamos que uma das condições *sine qua non* para um projeto que tenha essa inserção como princípio passa pelo conhecimento acerca dos colonizados. Descolonizar a episteme dos saberes escolares transita pela urgência e é eminente. A escola pouco conhece o negro, porque se acostumou a naturalizar os processos que o marginalizam. As narrativas contadas situam-se no estreitamento histórico-ideológico-linear de que havia uma senzala, um tronco como lugar de castigos corporais e de que eram escravos e vieram da África. Há um desconhecimento de caráter tácito que precisa ser desnudado. No Brasil, existem dispositivos legais que podem nortear o desvelar dessa cortina, como a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Essa legislação altera a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Vale destacar que a Lei 10.639/2003 levou o MEC a definir, nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e no Programa Parâmetros em Ação – Projeto desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo era a formação continuada de professores, o tema transversal da diversidade cultural. Posteriormente, a Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer homologado em 19 de maio de 2004, estabelecendo, dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A citada Lei, datada de 2003, sofreu inúmeras críticas das mais diversas áreas. Entretanto, uma destas sob a alegação de possuir um caráter genérico no que tange às relações étnico-raciais. Não obstante, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não se pode aludir nas mesmas proporções, uma vez que passa a ser enfática quanto à formação docente, preconizando a

[...] inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 3).

Destarte, o emprego de uma metodologia intercultural-crítica na educação pode se tornar um elemento questionador das relações socioculturais, políticas e econômicas, embrincadas com a constituição da diversidade e um grande mecanismo de virada e/ou transformação no olhar dos sujeitos educador/educando para outras possibilidades de narrar a história, conhecer a língua, processar uma nova georeferencialização do povo brasileiro. Visto que a própria Walsh (2019) ressalva que a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento

que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; já que, por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade), essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. “Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), 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). E de onde emerge esse tratamento teórico acerca do “outro” tão debatido por Walsch? É Candau quem responde ao questionamento:

Pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Assim, no campo educativo de visão interculturalista, torna-se relevante assumir uma política de caráter dual complementar. A saber:

Por un lado, un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüística-mente “propia” y culturalmente apropiada. Tal conceptualización partía del problema histórico y perviviente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación –de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado. Y, por ende, buscaba la inclusión de los “diferentes” bajo sus propios términos (WALSH, 2009, p.06). (grifos da autora).

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Na tentativa de evocar a memória do sujeito leitor, lembramos que esta pesquisa centrou-se em uma problemática que exige respostas acerca da exclusão de sujeitos subalternizados pelas vias da educação, tomando o currículo como referência. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que o fato do currículo ter sido pensado como artefato cultural europeizado, sob o crivo da geometria moderno-prescritiva, carrega em si marcas semântico-histórico-ideológicas do colonialismo. O que leva ao silenciamento de questões sociológicas como raça, negritude e seus desdobramentos. Convém dizer que, após as análises teórico-metodológicas, confirmaram-se as hipóteses iniciais, tendo em vista que o currículo, da maneira como vem sendo vivenciado e incutido pelas escolas e em muitos cursos de formação humana professoral, tem cumprido um desserviço àqueles que estão à margem da hegemonia branca.

As perspectivas do multiculturalismo, inseridas na ótica pós-estruturalista, têm deixado um legado de luta e resistência aos ditames eurocêtricos modernos, não só por refutá-los, mas também por construir novas geometrias, para além do paradigma moderno. Por seu turno, numa semiose infinita do outro, a interculturalidade surge questionando inclusive e, em especial, os multiculturalistas, sob a justificativa de que estes, apesar de fazerem parte do georeferencial subalternizado, aprenderam na cartilha dos euroamericanizados e dela não conseguiram se desvencilhar, mesmo tendo estudos já consolidados como os de Frantz Fanon que já aludia ao colonialismo como instância de segregação, separação e assujeitamento literal e simbólico, coisificado pelo branco (MIGNOLO, 2017). Numa grande visada não só de psicanalista como

revolucionário, Fanon, um vanguardista, ensina que “O prognóstico está nas mãos daqueles que quiserem sacudir as raízes contaminadas do edifício”, porque “a sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa da influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser”. (FANON, 2008, p. 28).

Assim, o currículo, sob o crivo da interculturalidade, pensado também para a formação de sujeitos, assume um caráter para além de um dispositivo, para se tornar um lugar de fala que visa a dar visibilidade aos até então silenciados sem, contudo, aliená-los numa visão separatista ou hierárquica: trata-se de uma inclusão perpassada pelos não apagamentos, em que as estruturas convencionais de sala de aula e seus artefatos monoculturais e etnocêntricos podem ser questionados e desestabilizados. Inclusive, desnaturalizando as verdades absolutas e desconstruindo a folclorização da cultura étnico-racial, especialmente as indígenas e africanas. Do contrário, incorrer-se-ia numa proposta de assimilação.

Chamada também de pensamento crítico de fronteira, a interculturalidade é um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, “mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (CANDAUI, 2010, p. 25). Logo, o pensamento de fronteira no currículo visa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante, preocupando, sim, com o pensamento dominante e tendo-o como referência, como aponta Fanon, pelas leituras de Mignolo (2008; 2017), todavia, sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar, a exemplo de povos indígenas e povos negros.

Outro quesito elementar de inclusão e integração, no âmbito de uma pedagogia curricular de vertente intercultural do “outro” e para o “outro”, sugere Candau (2010), à luz dos estudos de Walsh, coloca também, como exemplo, o estabelecimento de lugares epistêmicos do pensamento outro, como a Universidade Intercultural Indígena do Equador ou a etnoeducação afro. “Esses espaços, como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental” (CANDAUI, 2010, p. 26).

Na síntese, tomando a colonialidade como referência e visando, sobretudo, a não repetição histórico-ideológica, atravessadas pelas relações de poder, a proposta é criar novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”. Este enfoque quer se constituir como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder.

THE OTHER'S PERSPECTIVE IN THE CURRICULAR (DE) COLONIAL INSTANCE: HISTORICAL ACCOMPLISHMENTS AND CHANGE POSSIBILITIES

ABSTRACT: This study investigates the theoretical-methodological construction of the curriculum, understanding it as elementary to human education, and discusses how much it has become a device attached to external Euro-Americanized dogmas and precepts, causing distortions and exclusions to those who are historically subordinates. It is a qualitative and theoretical-analytical research, based on the following research problem: how did the theoretical-methodological construction of the knowledge field called curriculum accentuated the exclusion of subordi-

nate subjects, relegating them to secondary plans when it comes to education? It is assumed that the fact that the curriculum was thought of as a Europeanized cultural artifact, under the sieve of modern-prescriptive geometry, carries with itself semantic-historical-ideological marks of colonialism. In this way, sociological issues such as race, blackness and its consequences were confined to silencing. Considering these approaches relevant to the discussion, studies of the post-critical view of curriculum, as well as those that refer to decolonial critical interculturality, endorse this research.

KEYWORDS: Colonialism. Curriculum. Multiculturalism. Interculturality

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendência e filosofia. In: **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Maria Vorraber Costa (Org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.
- BRASIL. **Lei N° 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei n° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 1/2004.
- CANAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 37. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Extraído em janeiro de 2019. p. 45-57. Acesso em 2020.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.11, n.2. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> p.240-255. Acesso em 2019.
- CANAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. V. 26. n.01. Belo Horizonte-MG: Scielo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002.p.15-40>. Acesso em 2020.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo. “Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización”. In: **Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/110316.pdf> Acesso em 2020. Acesso em 2020. p. 1-16.
- CONCEIÇÃO, José Maria Nunes Pereira. Colonialismo, racismo e descolonização. In: **África um novo olhar**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução de Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- DUSSEL, Henrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. In: **Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00051.pdf> Acesso em 2019. p. 51-73.
- FANON, Frantz. _____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador-Ba: Edufba, 2008.
- GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências**

- Sociais:** Epistemologias do Sul. n. 80. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em 2018. p. 115-147.
- GROSGOUEL, Ramon; BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e perspectiva negra. In: *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1. Brasília-DF: Scielo, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em 2018. p. 15-24.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- MIGNOLO, W.D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1. Duke University Press., 2002. Disponível em http://www.unice.fr/crookall-cours/iup_geopoli/docs/Geopolitics.pdf Acesso em 2019. p. 57-96.
- _____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade. Nº 34. Tradução de Ângela Lopes Norte. Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf> Acesso em 2018. p. 287-324,
- _____. DESAFIOS DECOLONIAIS HOJE. In: **EPISTEMOLOGIAS DO SUL**. FOZ DO IGUAÇU-PR: DUKE UNIVERSITY, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> Acesso em 2019. p.12-32.
- MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.
- OLIVEIRA, Mirian Ribeiro de. **O discurso do branco e para o branco: uma análise discursiva de rótulos e propagandas**. 2011. 228fls. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2011.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: **NOVOS RUMOS**. Tradução de Tradução de Dina Lida Kinoshita. Ano 17. Nº 37. Caracas – Venezuela, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em 2018. p. 1-25.
- _____. Colonialidade do poder e classificação social. In: *Epistemologias do sul*. Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>. Acesso em 2018. p. 84-130.
- QUINTERO, Pablo et al. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: **MASP Aftrall**. Amanda Carneiro (Org.). Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso em 2019. p. 1-12
- VEIGA NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação e Sociedade**. Ano XXIII, nº 79. Campinas-SP: SCIELO, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf> Acesso em 2016. p. 163- 186.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. V. 05, N. 1. Pelotas-RS: UFPEL, 2019. DOI: <HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/RFDP.V5I1.15002> Acesso em 2020. p. 06-39.
- _____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural**. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em 2020. p. 1-26.
- _____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-VIVIR. In: **Coleção Digital**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009a. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1> Acesso em 2020. p. 1-29.