

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ –
UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA RIBEIRO

**EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
CURRICULARES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA ECOLOGIA DE SABERES**

GUARAPUAVA-PR

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ –
UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA RIBEIRO

**EUROCENTRISMO E CURRÍCULO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
CURRICULARES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS A PARTIR DE UMA
PERSPECTIVA DECOLONIAL E DA ECOLOGIA DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Unicentro, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Alessandro de Melo.

GUARAPUAVA-PR

2018

Não havia “índios” na América até a chegada dos espanhóis. Claro que havia diferentes grupos de pessoas que identificavam a si mesmos com nomes, mas eles não eram “índios”. E não havia América também até o colonialismo norte europeu começar a mapear o mundo e incluir “América” dentro da trindade cristã da Europa, Ásia e África. O mundo foi organizado e dividido em continentes e as pessoas identificadas pela sua cor, sua cultura, e pelo continente que habitam. A colonialidade do poder originou-se dessa união como um princípio epistêmico para a classificação de pessoas e continentes. O mundo moderno/colonial emergiu como o local de enunciação de tal princípio epistêmico (MIGNOLO, 2011, p. 3, tradução da autora).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por terem sempre me apoiado e incentivado nos estudos.

Ao meu companheiro de vida, Léo, meu querido amigo de todas as horas, você que aguentou junto comigo as dificuldades de escrita e as noites de insônia, obrigada!

Ao meu orientador, Alessandro, por tantos ensinamentos valiosos, por ter me apresentado o Pensamento Decolonial, que posso dizer, mudou minha vida e pensamento. Obrigada por ter aceitado me orientar mesmo a partir da metade do caminho.

Aos professores da banca, Jefferson, Rafael, Nacho e Eliane, que prontamente aceitaram contribuir com esta pesquisa e que foram muito importantes para sua melhoria.

À professora Carla Vestena, por todo o incentivo e exemplo, afinal foi com você que essa jornada começou ainda na graduação.

A todos os professores e professoras que foram exemplo para mim, principalmente na graduação e pós-graduação, por tanto apoio e incentivo à pesquisa! Obrigada por todos os ensinamentos!

À Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná por me possibilitar tantos aprendizados durante a graduação e mestrado.

À CAPES pela concessão de bolsa.

Aos meus amados "serumaninhos", Zeus, Nega e Mel, por me fazerem companhia com tanto amor e carinho durante os dias de solidão da pesquisa.

Aos amigos e amigas, especialmente Elizabeth e Leônidas, pelo incentivo e exemplo.

A todos e todas que um dia acreditaram em mim, e também aos que duvidaram, pois me fizeram ter mais garra ainda.

RESUMO

O Pensamento Decolonial Latino-Americano emerge de um grupo de teóricos e teóricas localizados epistemicamente no sul do mundo, cujas reflexões partem da ferida colonial, daqueles e daquelas que tiveram suas vozes e experiências suprimidos pela colonização e modernização. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é analisar as discussões sobre o currículo e algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais pela via do pensamento decolonial, a fim de contribuir para uma construção curricular não eurocêntrica, decolonial e decolonizadora. Para tanto, realizei uma pesquisa teórica buscando elementos no pensamento decolonial e ecologia de saberes, nas teorias críticas e não críticas do currículo, e em algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais latino-americanos, a fim de contribuir para a reflexão sobre o eurocentrismo no currículo. A partir dessa análise, percebe-se que o currículo dentro das tendências tradicional, tecnicista e renovada representa vários aspectos da colonialidade do poder, ser e saber, excluindo os conhecimentos e identidades dos povos e grupos sociais subalternizados. E que mesmo quando tendências críticas procuraram repensar o currículo dentro do pensamento ocidental, isso aconteceu dentro das orientações do pensamento eurocêntrico, apesar de constituírem importantes contribuições. No entanto, as alternativas de educação dos movimentos sociais latino-americanos, como o zapatismo, o movimento indígena e quilombola, apontam e já constroem uma educação decolonial e não eurocêntrica. Os diferentes tipos de conhecimento são considerados em equidade de diálogo, são resgatados e valorizados. O conhecimento é construído coletivamente, voltado para os interesses de cada comunidade, para uma pragmática epistemológica. A objetividade, neutralidade e universalidade do conhecimento científico ocidental são negadas e em seu lugar é construído um conhecimento plural que faz parte de um paradigma de pensamento distinto, que sustenta e faz parte de sociedades outras construídas diariamente pelas resistências dos *de abajo*. Essas práticas e pensamentos indicam para a construção de um mundo outro em que não haja hierarquização mundial da população em critérios de raça, cor, trabalho, sexo, etc., onde todos os conhecimentos sejam considerados válidos e todas as formas de ser reconhecidas. Os movimentos sociais latino-americanos nos ensinam que precisamos aprender, desaprender e reaprender a partir do conhecimento ocidental e dos conhecimentos até então subalternizados.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Eurocentrismo. Colonialidade. Movimentos sociais latino-americanos.

ABSTRACT

Latin American Decolonial Thought emerges from a group of theoretical epistemically located in the south of the world, whose reflections depart from the colonial wound, of those who had their voices and experiences suppressed by colonization and modernization. Therefore, the purpose of this research is to analyze the discussions about the curriculum and some alternative proposals of education headed by social movements through the decolonial thought, in order to contribute to a non-Eurocentric, decolonial e decolonizing curricular construction. For this purpose, I did a theoretical research looking for elements in decolonial thought and ecology of knowledges, in critical and noncritical theories of the curriculum, and in some alternative proposals of education headed by Latin American social movements, in order to contribute to the reflection on eurocentrism in the curriculum. From this analysis, it is perceived that the curriculum within the traditional trends, technical and renewed, represent several aspects of the coloniality of power, being and knowing, excluding the knowledge and identities of subalternized peoples and social groups. And that even when critical trends sought to rethink the curriculum within Western thought, this happened within the orientations of the Eurocentric thinking, although they constitute important contributions. However, the education alternatives of Latin American social movements, such as zapatismo, the indigenous and quilombola movements, point out and already construct a decolonial and non-Eurocentric education. The different types of knowledge are considered in fairness of dialogue, are redeemed and valued. Knowledge is built collectively, aimed at the interests of each community, to an epistemological pragmatics. The objectivity, neutrality, and universality of Western scientific knowledge are denied, and in its place is constructed a plural knowledge that is part of a paradigm of distinct thought, which sustains an forms part of other societies built daily by the resistances *de abajo*. These practices and thoughts indicate for the construction of another world in which there is no global hierarchy of the population in terms of race, color, work, sex, etc., where all knowledge is considered valid and all ways of being are recognized. Latin American social movements teach us that we need to learn, unlearn and relearn from the Western knowledge and hitherto subalternized knowledge.

KEYWORDS: Curriculum. Eurocentrism. Coloniality. Latin American social movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO AMERICANO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO E UM CURRÍCULO DECOLONIAIS E NÃO EUROCÊNTRICOS	17
1.1 O grupo modernidade/colonialidade	18
1.2 O padrão do poder moderno/colonial/capitalista	24
1.3 Cosmopolitismo subalterno, ecologia de saberes e tradução intercultural: as contribuições de Boaventura de Sousa Santos	35
1.4 A interculturalidade	46
1.5 O conhecimento ocidental eurocêntrico, a universidade e o pensamento decolonial.....	53
CAPÍTULO 2: EUROCENTRISMO E CONCEPÇÕES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DECOLONIAL	64
2.1 Concepções não críticas do currículo.....	70
2.2 Concepções críticas do currículo.....	87
CAPÍTULO 3: PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA: DOS PROJETOS EXISTENTES, DAS DISPUTAS PELO TERRITÓRIO CURRICULAR A UMA PROPOSTA DECOLONIAL	111
3.1 A Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador	112
3.2 A experiência da Escola Autônoma Zapatista	119
3.3 A proposta de Educação Escolar Quilombola	127
3.4 Pedagogia do Movimento Sem Terra	132
3.5 Para uma proposta curricular não eurocêntrica e decolonial	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Para iniciar o texto, trago a contribuição de Sousa Santos (2010), para quem o conhecimento só é válido quando é pragmático e ético, ou seja, quando se preocupa com os principais problemas do seu tempo e em responder as perguntas por eles suscitadas. No contexto atribuído em que nos inserimos, com uma crise não só econômica, mas política e social, onde vemos em nível global crescerem a xenofobia, o racismo, a homofobia, os preconceitos e intolerâncias de todos os tipos, inclusive aqueles que achávamos já estarem enterrados no passado, temos que continuar procurando melhores repostas, ou respostas-fracas-fortes, como diz o autor. Respostas que representem o máximo de consciência da nossa época, assumindo a perplexidade que as perguntas do nosso tempo nos causam com energia e valor positivos.

Para que as respostas não sejam fracas, diante de perguntas como: “é possível um mundo melhor agora e no futuro?”, “é possível uma educação coerente com a dignidade de cada pessoa, considerando a cultura e grupo a que pertence?”, reitero a assertiva de que é preciso distanciar-se do conhecimento moderno-ocidental. Distanciar-se do conhecimento ocidental, pois ele não é mais capaz de responder a muitas das perguntas mais urgentes na nossa época (SOUSA SANTOS, 2010), na medida em que se voltou para seus próprios problemas. O distanciamento é como um primeiro passo para a construção de um pensamento alternativo, de uma Epistemologia do Sul, um conhecimento liminar e subalterno tecido pelas vozes e lutas dos grupos sociais subalternizados e pelos movimentos sociais latino-americanos. Essas vozes e lutas, suas formas de conhecer e de ser foram subalternizadas e silenciadas a partir da Conquista da América (1492), da colonização hispânica e portuguesa. Por isso o distanciamento, não como uma negação das contribuições do pensamento ocidental, mas como negação da negação, ou seja, optando por trazer à tona os conhecimentos, vozes e modos de ser até então marginalizados, desperdiçados.

O distanciamento, principalmente da crença ineludível, do conhecimento moderno-ocidental, junto com a compreensão de mundo que advém dos movimentos subalternos, nos leva a entender que o mundo ocidental, capitalista e moderno foi e está erigido sobre uma irracionalidade violenta (DUSSEL, 2000). Uma irracionalidade que antecipa a racionalidade moderna e a ciência, ao mesmo tempo em que por essa racionalidade se torna legítima. A ciência que emerge a partir dos séculos XVI e XVII nas universidades europeias, inclusive as ciências sociais e humanas, dão respaldo ao

processo de civilização, modernização, adequação dos povos e sociedades a um tipo ideal eurocêntrico de história e desenvolvimento. Com a separação entre homem, natureza e sociedade, proporcionada pelo pensamento cartesiano, inclusive a exploração incontestada e incontrolável da natureza, passa a reger a organização humana e todo aquele ou aquela que não concorda com esses ideais deve ser eliminado/eliminada.

É que junto com a colonização e a modernidade (iniciada em 1492 com a Conquista e não com os acontecimentos ilustrados europeus dos séculos XVII e XVIII), ganha espaço a *colonialidade*. E acontece que com o fim da colonização a colonialidade não tem o mesmo destino, ela continua bastante forte e se manifesta diariamente, sentida na pele pela população do Sul do mundo. A colonialidade hierarquiza a população mundial sob os critérios de raça, trabalho e gênero. Define os papéis a serem desempenhados por cada país, povo e pessoa de acordo com esses critérios, onde a superioridade de alguém é medida pela cor da sua pele, pelo gênero e pela classe social. Já a superioridade dos países e povos é medida numa escala onde a civilização europeia e norte-americana estão no topo, representam o máximo de desenvolvimento que deve ser seguido pelos demais. Aqueles que não seguem, que se afastam, são inferiores e precisam ser modernizados, civilizados, desenvolvidos. As identidades são hierarquizadas também, e isso significa que a forma como um povo ou grupo social entende o mundo e nele atua condiciona a sua superioridade ou inferioridade. Quanto mais se assemelham ao ideal eurocêntrico, mais superiores.

Atrelado a tudo isso encontra-se o conhecimento e a forma como somente um tipo de conhecimento foi legitimado e considerado apto a explicar todas as experiências possíveis no mundo. A hierarquização faz parte do conhecimento moderno-ocidental, porque ele foi construído sobre o discurso da *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Foi erigido sobre um ponto inobservável do conhecimento, o qual não pode ser questionado em sua neutralidade, objetividade e universalidade. Somente o conhecimento originado com a ciência é capaz de ser verdadeiro, de representar a humanidade, porque é pretensamente desinteressado, mas continuamente contribui com várias formas de dominação e opressão. Não falo somente da exploração devastadora da natureza e da própria humanidade, mas dos outros tipos de conhecimento, as outras formas de conhecer que foram negadas e silenciadas. Um verdadeiro epistemicídio e violência epistêmica (CASTRO-GÓMEZ, 2005), que atribui aos outros conhecimentos as características como atraso, tradicional, irracional, mítico, pré-científico etc. Então, na verdade, o

conhecimento moderno-ocidental que se autoproclama universal, objetivo e neutro, possui cor, lugar, temporalidade, corpo, interesses; é branco, masculino, europeu, civilizado, heterossexual.

Diante dessa perspectiva, que transforma radicalmente a concepção de modernidade, mundo ocidental e conhecimento, o Pensamento Decolonial Latino-Americano nos aponta um “pensamiento alternativo de alternativas” (SOUSA SANTOS, 2012, p. 46). Um pensamento elaborado a partir das bordas, das contribuições críticas do próprio pensamento ocidental, mas, principalmente, a partir da ótica dos grupos subalternos e movimentos sociais. É um pensamento Outro porque sua origem não está na academia, mas sim nas resistências diárias e históricas dos movimentos indígenas, afro-americanos, quilombolas, feministas, de moradores da floresta, quebradores de coco, ribeirinhos etc. Esses grupos sociais reivindicam seu lugar, o reconhecimento das suas formas de conhecer e ser, de suas necessidades humanas básicas repetidamente desrespeitadas. Eles almejam a transformação radical da sociedade, baseando-se na dignidade, respeito, autogoverno, território, no bem-viver e na mãe-natureza (*pacha mamma, buen vivir*).

Nesse sentido, optar pela decolonialidade significa considerar as diferentes e complexas formas de opressão e dominação mundial, acreditando que somente um conhecimento Outro é capaz de ampliar o horizonte de possibilidades de um mundo melhor agora e no futuro, porque isso aumenta a capacidade de resposta¹. Além disso, significa pensar eticamente o conhecimento, as identidades, as culturas, os grupos sociais, frisando o reconhecimento da pluralidade infinita de modos de conhecer e ser, resgatando tudo aquilo que foi invisibilizado. É um movimento bem mais profundo do que o fim da dominação e exploração econômica e política que advêm do colonialismo, pois a colonialidade trabalha oprimindo as subjetividades de forma tão nociva que é frequente o esquecimento de quem se é, da sua história, do seu passado. Pior ainda, adicionando a

¹ Não há que se confundir “decolonialidade” com “descolonialidade”, enquanto o primeiro termo se refere ao processo histórico de transcender a colonialidade e o padrão de poder colonial, o segundo termo se refere à superação do colonialismo, tem relação com as lutas por independência coloniais. Decolonialidade significa um processo de superação mais profundo e complexo, que envolve a superação da hierarquização mundial sob os critérios de raça, trabalho e gênero. Tem relação ainda com a superação da subalternização de conhecimentos, subjetividades, experiências e formas de vida. Por isso optei neste trabalho pelo termo “decolonialidade”, apesar de que alguns autores do grupo modernidade/colonialidade utilizam outras nomenclaturas, como Catherine Walsh (2013; 2009) ao usar “de(s)colonial” e “de-colonial” e Walter D. Mignolo (2014) ao usar “descolonial”.

isso um sentimento e uma naturalização das pessoas, grupos sociais e povos como eminentemente inferiores.

O problema não está no ensino dos conteúdos, do conhecimento acumulado, mas sim quando apenas isso importa, quando outros conhecimentos e formas de ser acabam sendo deslegitimados, porque não têm seu lugar afirmado na escola, universidades e centros de formação de professores. Agindo dessa forma a escola está contribuindo com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora, nega outros conhecimentos. Isso não significa que o conhecimento técnico, por exemplo, não deve ser ensinado nas escolas, ou que ele não é necessário em nosso contexto social, mas que é preciso equilibrar as forças em jogo, quer dizer, trabalhar em uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento podem dialogar em igualdade de condições (SOUSA SANTOS, 2009).

Tendo isso em mente, procurei analisar algumas concepções pedagógicas e curriculares na tentativa de compreender como o conhecimento e o que se entende a partir dele é considerado. Mesmo sabendo que o currículo envolve questões bastante complexas que não se limitam ao conhecimento, entendo que esse é um dos eixos principais no funcionamento escolar e na formação das subjetividades e identidades sociais e culturais. Além disso, o conhecimento sob a análise decolonial implica relações de dominação, opressão e negação, está intimamente relacionado com a colonialidade e a hierarquização da população mundial.

Assim, o objetivo desta pesquisa será analisar as discussões sobre o currículo e algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais pela via do pensamento decolonial, a fim de contribuir para uma construção curricular não eurocêntrica, decolonial e decolonizadora. Gostaria de ressaltar que no percurso de desenvolvimento da pesquisa, optei entre algumas concepções de currículo, divididas entre as perspectivas não-críticas e críticas (SAVIANI, 2008; SILVA, 2005).

Continuando com os objetivos, também pretendo: 1) apresentar as contribuições das teorias críticas e não críticas do currículo e da educação, encontrando elementos críticos para uma análise decolonial; 2) elucidar como o conhecimento moderno-ocidental é analisado pelo pensamento decolonial, assim como a própria modernidade e seu modelo racional de desenvolvimento; 3) buscar enfoques complementares e contraditórios entre as teorias do currículo analisadas e o pensamento decolonial; 4) apontar para a elaboração de um conhecimento e um currículo Outros, partindo da diferença colonial (da

subalternidade na produção do conhecimento), do pensamento decolonial e dos movimentos sociais latino-americanos.

Dessa forma, a pergunta que orienta este trabalho é a seguinte: como aprender, desaprender e reaprender um conhecimento e um currículo Outros a partir do pensamento decolonial, das concepções curriculares e dos movimentos sociais latino-americanos? Entendo esse processo de reflexão um ato pedagógico, em sintonia com o que Walsh (2013) fala dos movimentos sociais, como uma resistência e composto de novas aprendizagens, onde o desaprender está inter-relacionado com o reaprender. Procuo me afastar, ao mesmo tempo em que estou dentro, do pensamento moderno-ocidental, para reaprender outras possibilidades e alternativas não eurocêntricas, decoloniais e descoloniais, preocupadas com a construção de um mundo melhor agora e no futuro, com uma educação escolar que compreenda a riqueza infinita das formas de conhecimento variadas e das contribuições válidas dos diferentes grupos sociais e culturais. No entanto, entendo que esse passo pode parecer ambicioso demais, mas espero contribuir efetivamente para as reflexões em torno do currículo e do conhecimento, principalmente no campo do pensamento decolonial latino-americano.

Nessa direção, o texto está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo apresento o pensamento decolonial latino-americano, inicialmente com suas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o padrão de poder moderno/colonial/capitalista. Em seguida, insiro as contribuições que acredito serem essenciais para reaprender e desaprender o conhecimento moderno-ocidental e aprender um conhecimento decolonial. Espero encontrar subsídios no pensamento decolonial para refletir sobre o conhecimento eurocêntrico e moderno-ocidental, pensando que esse conhecimento é o mesmo que, em grande parte, constitui o currículo escolar. No segundo capítulo, apresento as teorias não críticas (tradicional, renovada, tecnicista), e críticas (neomarxista, NSE, estudos culturais, pós-estruturalismo e Pedagogia Histórico-Crítica). Desse capítulo busco apreender as complementaridades e divergências para repensar o conhecimento e o currículo sob o viés decolonial.

Por fim, no capítulo três, apresentamos propostas de educação alternativas do Movimento Zapatista no México, da Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil e do Movimento Quilombola, também no Brasil, analisando suas contribuições para a construção de um conhecimento e currículo decoloniais, decolonizadores e não eurocêntricos. O intuito é fornecer

subsídios para que a análise educacional baseada nos estudos do pensamento decolonial possam se fortalecer e encontrar cada vez mais espaço acadêmico e nas próprias escolas, assim como na vida da população em geral.

Sei que esse diálogo é apenas inicial, visto que as pesquisas sobre o assunto são ainda esparsas, nesse sentido, espero apenas iniciar o debate, colocar as cartas na mesa, pois compreendo a profundidade e complexidade do tema abordado.

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico que toma como ponto de partida e de análise o Pensamento Decolonial Latino-Americano, com o intento de radicalizar as reflexões epistemológicas e éticas sobre currículo e conhecimento. Desde o início com a defesa das diferentes formas de conhecimento existentes, das diferentes contribuições culturais e históricas, radicalizando a crítica sobre a sociedade moderno-ocidental e seu modelo de organização, ambos erigidos sobre um conhecimento que também exclui, oprime e domina, capaz de distribuir hierarquias aos diferentes povos, grupos e saberes. Por isso, defendo que o conhecimento escolar precisa partir de um verdadeiro diálogo em condições de igualdade para as diferentes formas de conhecimento e para os diferentes grupos sociais e culturais. O conhecimento escolar não pode se pautar em uma ideia eurocêntrica e civilizadora do saber, que deslegitima o conhecimento que possui a maioria daqueles e daquelas que frequenta o espaço escolar. Deslegitimação que fere subjetividades, identidades, modos de conhecer, de ser e sentir, que fazem parte das mediações que produzem consequências como a destruição da natureza, a opressão sem limites, a miséria, os preconceitos e intolerâncias de todos os tipos. E pior, de forma naturalizada, ou seja, atribuindo às próprias pessoas e grupos sociais a responsabilidade por serem essencialmente inferiores.

CAPÍTULO 1. CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CONHECIMENTO E UM CURRÍCULO DECOLONIAIS E NÃO EUROCÊNTRICOS

De tal forma, una vez que caes en la cuenta de que tu inferioridad es una ficción creada para dominarte, y si no quieres ni asimilarte ni aceptar con resignación la “mala suerte” de haber nacido donde has nacido, entonces te desprendes. Desprenderse significa que no aceptas las opciones que se te brindan. No puedes evitarlas, pero al mismo tiempo no quieres obedecer. Habitas la frontera, sientes en la frontera y piensas en la frontera en el proceso de desprenderte y re-subjetivarte. (MIGNOLO, 2014, p. 30).

O objetivo que orienta a construção deste capítulo é apresentar as principais ideias do pensamento decolonial que apontam para uma esperança alternativa, onde a transformação social inicia com a transformação do conhecimento ocidental e moderno. O conhecimento, nesta perspectiva, só tem sentido quando útil à transformação radical do mundo agora e também no futuro. Por isso esse conhecimento de novo tipo é elaborado a partir do distanciamento da razão ocidental e eurocêntrica para se aproximar da subjetividade e dos saberes e modos de viver subalternizados. O caráter de único conhecimento válido e legítimo que a modernidade ocidental atribuiu ao conhecimento científico de origem majoritariamente europeia é posto em questão e negado como verdade, é afirmado enquanto imposição de uma nação e um povo que construíram uma narrativa universal onde eles mesmos habitam lugares de privilégio político, econômico, cultural e epistêmico.

O conhecimento ocidental é eurocêntrico porque se fundamenta na construção de múltiplas e sucessivas repartições, como expressam os dualismos básicos e hierárquicos que separam razão e corpo, feminino e masculino, natureza e sociedade, sujeito e objeto, etc. A história regional da Europa² é entendida como a História Universal, que representa o ponto máximo de desenvolvimento e progresso humano a ser seguido pelos demais povos e nações. Assim, as diferenças são convertidas em inferioridade, inclusive na questão da raça. Decorre disso que somente o conhecimento científico produzido pela elite científica é capaz de produzir saberes válidos, a verdadeira *episteme* (LANDER, 2004). Constituinte da maioria dos currículos escolares, o conhecimento eurocêntrico invisibiliza outros conhecimentos que são vistos como inúteis. Os saberes locais,

² Importante destacar que a Europa à qual se refere a crítica decolonial constitui-se por países imperialistas como França, Inglaterra e Alemanha, distancia-se de países como Itália, Portugal, Espanha, Ucrânia, etc.

nacionais, que fazem parte de povos não ocidentais como indígenas e africanos são relegados dos currículos, a não ser quando são implementados na forma de legislações específicas, que mais atuam como formas de atenuar conflitos com grupos sociais do que formas de transformar o cerne eurocêntrico do conhecimento.

Diante disso, o capítulo será dividido em cinco subitens que esclarecerão de maneira geral os seguintes assuntos: as principais características e representantes do grupo modernidade/colonialidade; as principais contribuições do pensamento decolonial para repensar a modernidade, que aparece com sua outra face, a colonialidade; o pensamento do professor catedrático português, da Universidade de Coimbra e da Universidade de Wisconsin, Boaventura de Sousa Santos, que nos indica a construção de uma Epistemologia do Sul a partir do fim do desperdício da experiência e de um distanciamento do que denomina como “conhecimento indolente” ocidental (SOUSA SANTOS 2007a); de forma complementar, a militante intelectual norte-americana, que vive e atua no Equador, Catherine Walsh (2014; 2014a), traz contribuições sobre a interculturalidade para a construção de um conhecimento outro e também de uma sociedade outra a partir da subalternidade; e, por fim, é apresentada a *hybris del punto cero* como forma de entender a arborização e fragmentação do conhecimento produzido na universidade e da própria estrutura universitária (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Espero, além disso, apontar para uma alternativa entre alternativas que afirma que um mundo melhor é possível e que para isso é preciso apostar e agir. Mais do que o fim da história ou a crítica eurocêntrica do capitalismo, o que o pensamento decolonial sugere é um giro de 360° graus em um desprendimento com a *episteme* política de direita, centro e esquerda para uma abertura em busca de outra coisa que é buscada na diferença. Isso porque “El pesimismo, la angustia y desesperación, el debilitamiento y fragmentación accional, y la sensación misma del silencio forzado que fácilmente consumen las energías, perspectiva y esperanzas; nublan la luz del día y con ella el sendero por andar-actuar” (WALSH, 2014a, p. 47).

1.1 O grupo modernidade/colonialidade

O pensamento decolonial latino-americano tem origem com o grupo de investigação da Modernidade/Colonialidade, formado por vários intelectuais da América Latina, alguns residentes nos Estados Unidos. Algumas figuras centrais para o trabalho do grupo são o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural

argentino/estadunidense Walter Dignolo e o filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel³. O grupo se reúne em eventos e lugares específicos como na Universidade Andina Simón Bolívar em Quito, na Universidade da Cidade do México, na Universidade Javeriana em Bogotá, na Universidade de Duke, da Carolina do Norte em Chapel Hill e de Berkeley nos Estados Unidos (ESCOBAR, 2003).

Cabem aqui os conceitos de "pensamento liminar" e "hermenêutica pluritópica" de Dignolo (2003) para interpretar este grupo. O grupo modernidade/colonialidade pode ser entendido como um pensamento liminar que se estrutura na dupla consciência ou dupla crítica, e como tal estabelece alianças com a crítica interna e monotópica da modernidade, a qual não considera a colonialidade e a visão do subalterno, (por exemplo Marx, Freud, Derrida, Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger), ao mesmo tempo em que marca sua crítica a partir da diferença colonial, ou seja, da subalternidade. Dignolo (2000) explica que a imagem construída sobre a modernidade é monotópica porque silencia a colonialidade, sendo que, inclusive o pensamento pós-moderno, criticou a modernidade do interior dela mesma como autoimagem do poder, ou seja, continuou ocultando a colonialidade e realizando a crítica monotópica com a lógica universal – da direita e esquerda – da Europa. Já a hermenêutica pluritópica permite que perspectivas que surgem do interior da colonialidade, das vozes silenciadas, também sejam reconhecidas na tentativa de compreender o mundo moderno/colonial.

A articulação teórica decolonial rompe com a perspectiva eurocêntrica enquanto epistemologia hegemônica. Tal rompimento acontece devido à diferença irreduzível entre a crítica monotópica à modernidade, elaborada na perspectiva da própria modernidade, e a crítica dupla e pluritópica à modernidade na perspectiva da colonialidade, a partir do seu exterior, mas elaborada pelas resistências que emergem do seu interior. É exatamente esse o processo de crítica engendrado pelo grupo modernidade/colonialidade, situado a partir da América Latina enquanto perspectiva ou espaço epistemológico, não como lugar geográfico, mas como o lugar que se pensa a partir da colonialidade. Portanto, o intento do grupo não é se estabelecer enquanto novo campo teórico do conhecimento na

³ Outros estudiosos associados com o grupo são Edgardo Lander na Venezuela; Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola e Eduardo Restrepo na Colômbia; Catherine Walsh em Quito; Zulma Palermo na Argentina; Jorge Sanjinés na Bolívia; Freya Schiwy, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Jorge Saldívar, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, Agustín Lao Montes, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar nos Estados Unidos (ESCOBAR, 2003).

academia, mas sim questionar a produção do conhecimento em articulação com o eurocentrismo e a modernidade.

Uma genealogia do pensamento do grupo inclui a Teologia da Libertação, os debates em filosofia e ciência social latino-americanas sobre noções como a Filosofia da Libertação e uma ciência social autônoma, a Teoria da Dependência, os debates na América Latina sobre modernidade e pós-modernidade, as discussões sobre hibridiz em antropologia, comunicação e estudos culturais, e os estudos subalternos dos Estados Unidos. O grupo possui inspiração de diversas fontes e teorias, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, até a teoria feminista chicana e a filosofia africana. Ao invés de ser entendido como um paradigma ou *episteme*, o pensamento do grupo deve ser entendido como outra forma de pensamento, realizado na contramão das grandes narrativas modernas – iluminismo, marxismo, liberalismo – a partir das bordas desses pensamentos, a fim de possibilitar novos pensamentos não eurocêtricos (ESCOBAR, 2003).

O grupo é transdisciplinar, inclui as contribuições da filosofia, economia política e teoria literária, e de forma crescente disciplinas como história, sociologia, antropologia, teoria feminista e ecologia política. Para Escobar (2003), o grupo é transdisciplinar porque as perguntas disciplinares são inseridas em um diálogo com as de outros campos, conduzindo a novas formas de perguntar. É um intento de "in-disciplinar" as ciências sociais e de edificar teorias sem disciplinas.

O pensamento decolonial se diferencia da teoria pós-colonial e dos estudos pós-coloniais porque a genealogia destes se localiza no pós-estruturalismo francês, enquanto sua origem está na própria fundação da modernidade/colonialidade como sua contrapartida. Sua origem está no pensamento indígena e afro na América, tendo continuado depois na África e Ásia com o império britânico e o colonialismo francês. “La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hada de la retórica de la modernidad” (MIGNOLO, 2007, p. 27). Essa energia, que se constitui a partir da lógica opressiva da modernidade/colonialidade traduz-se em projetos decoloniais que também são constitutivos da modernidade⁴.

⁴ Para Mignolo (2008) a descolonização faz parte da configuração modernidade/colonialidade porque está presente desde os primórdios da mesma nas resistências indígenas e africanas.

No entanto, como afirmam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o pensamento decolonial pode modificar e complementar algumas suposições do pós-colonialismo anglo-saxão, assim como da análise do sistema-mundo, afinal:

La crítica que proviene de los estudios culturales y de los ‘postcolonial studies’ caracteriza al sistema-mundo moderno/colonial como un sistema de significaciones culturales. Creen que ámbitos semióticos tales como los imaginarios massmediáticos y los ‘discursos sobre el otro’ son un elemento sobredeterminante de las relaciones económico-políticas del sistema capitalista, y que la lucha por la hegemonía social y política del sistema pasa necesariamente por el control de esos códigos semióticos. Para ellos, las relaciones económicas y políticas no tienen sentido en sí mismas, sino que adquieren sentido para los actores sociales desde espacios semióticos específicos (o ‘epistemes’). Por el contrario, la mayoría de los investigadores del sistema-mundo hacen énfasis en las relaciones económicas a escala mundial como determinantes del sistema-mundo capitalista. Para ellos, los imaginarios, los discursos y las epistemes son ámbitos derivados de los procesos de acumulación capitalista. El hecho es que los teóricos del sistema-mundo tienen dificultades para pensar la cultura, mientras que los teóricos anglosajones de la poscolonialidad tienen dificultades para conceptualizar los procesos político-económicos (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p. 16).

Apesar de muitos pesquisadores do sistema-mundo reconhecerem a importância da linguagem e dos discursos, e de o mesmo ocorrer com pesquisadores pós-coloniais, que reconhecem a importância da economia política, ambas correntes correm o perigo de cair no reducionismo econômico e culturalista. Assim como os estudos pós-coloniais, o pensamento decolonial não considera a cultura dentro da relação infraestrutura/superestrutura, mas sim entrelaçada aos processos econômicos-políticos. Contudo, o pós-colonialismo não leva em conta que não é possível entender o capitalismo sem considerar que os discursos raciais hierarquizam o trabalho internacionalmente, sendo que, o pensamento decolonial reconhece o estatuto econômico fundamental das *epistemes*, assim como as análises do sistema-mundo. "Debemos entender que el capitalismo no es sólo un sistema económico [...] y tampoco es sólo un sistema cultural [...], sino que es una *red global de poder*, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema" (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p. 17).

Outro movimento que exerce grande influência no grupo modernidade/colonialidade é o Grupo de Estudos Subalternos do sul asiático, que teve

início na década de 1970, liderado por Ranajit Guha⁵, dissidente do marxismo indiano, cujo principal objetivo é produzir análises históricas em que o subalterno é visto como sujeito da história, ao contrário do que realiza a prática acadêmica historiográfica dominante (MANDAL; KARUNAKARAN, 2014). A questão radica em "desplazar los presupuestos descriptivos y causales utilizados por los modelos dominantes de la historiografía marxista y nacionalista para representar la historia colonial sudasiática" (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70). O subalterno não é visto como passivo, mas como sujeito produtor de efeitos sociais que não são visíveis aos paradigmas tradicionais ligados a projetos de ordem nacional, regional ou internacional efetuados pela elite, que visam administrar e controlar as subjetividades sociais em nome dos seus interesses.

Inspirado no Grupo Sul-Asiático, na década de 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos fundou o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos⁶. No Manifesto Inaugural do Grupo, publicado pela primeira vez em 1993, os autores esclarecem que a intenção é reconstruir a história latino-americana a exemplo do que realizou Guha, por meio da inclusão de categorias como classe, nação e gênero, a fim de elaborar uma alternativa ao projeto teórico realizado pelos Estudos Culturais desde o final dos anos 1980, que acabava substituindo as citadas categorias por outras meramente descritivas como o hibridismo. No entanto, Mignolo já denunciava que autores indianos como Guha, Gayatri S. Spivak e Homi Bhabha não poderiam ser simplesmente assumidos e trasladados para uma análise latino-americana. O autor "denuncia o 'imperialismo' dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (MIGNOLO, 1998)" (BALLESTRIN, 2013, p. 95). A história da América Latina para o desenvolvimento do capitalismo fora diferenciada, e isso exigiria uma análise coerente.

⁵ Guha nasceu em 1923 e é um dos mais influentes teóricos que fazem parte dos Estudos Subalternos e Pós-Coloniais. É um historiador sul asiático, editor e fundador dos *Subaltern Studies*, seu método utiliza a historiografia subalterna para o estudo da insurgência camponesa. Suas principais obras são: Uma regra de propriedade para Bengala: Um ensaio sobre a ideia de acordo permanente (1963); Elementary Aspects of Insurgency in Colonial India (1983); Estudos Subalternos (volumes editados de 1 a 10).

⁶ O grupo foi originalmente formado por Ilena Rodríguez, John Beverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés. Foi responsável por inserir a América Latina no debate pós-colonial, marcado por um diálogo sul-sul com os indianos. Suas influências remontam aos estudos subalternos, estudos culturais, literários, pós-modernos e críticos latino-americanos, pós-estruturais, pós-marxistas, feministas (BALLESTRIN, 2013).

Diante das divergências teóricas, apontadas principalmente em causa do eurocentrismo do grupo, sua desagregação ocorreu em 1998, mesmo ano em que os primeiros encontros entre os membros que formariam o grupo modernidade/colonialidade aconteceram. Para Grosfoguel (apud BALLESTRIN, 2013, p. 96):

[o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os quatro cavaleiros do Apocalipse", ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Foucault e Derrida) 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 objetivo de produzir estudos subalternos. (...). Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de decolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

De fato, a maioria dos componentes do grupo de subalternidade não passou para o grupo modernidade/colonialidade, que teve em Mignolo um dos principais fundadores. Tal desprendimento é coerente com o intento do grupo de realizar uma crítica radical do eurocentrismo a partir das vozes silenciadas pela modernidade/colonialidade.

Portanto, o grupo modernidade/colonialidade é heterogêneo, aberto, elaborado a partir das bordas, é liminar e transdisciplinar, é um pensamento decolonial. Utiliza contra-hegemonicamente o saber crítico monotópico acerca da modernidade, como forma de trazer à tona os conhecimentos subalternos e outra forma de interpretar a modernidade a partir das vítimas do projeto moderno, dos saberes e das culturas que foram suprimidos. Desta forma, o pensamento decolonial latino-americano constitui-se como importante meio para uma melhor compreensão da sociedade latina e brasileira, mas, principalmente, o mais importante, é a alternativa de transformação social e epistêmica possível a partir deste pensamento, um alento diante das transformações políticas, econômicas e sociais dos últimos tempos. Passamos então à análise das principais discussões elaboradas pelo grupo para compreensão da modernidade/colonialidade e do sistema-mundo patriarcal/capitalista/moderno europeu.

1.2 O padrão do poder moderno/colonial/capitalista

La Modernidad se definió como emancipación con respecto al nosotros, pero no advirtió su carácter mítico-sacrificial con respecto a los otros. Montaigne lo vio de alguna manera cuando escribió: Así, podemos llamarlos bárbaros con respecto a nuestras reglas de la razón, pero no con respecto a nosotros, que los rebasamos en toda especie de barbárie (DUSSEL, 2000, p. 51).

Para alcançar o principal objetivo desta dissertação, que é apontar para um currículo outro a partir do pensamento decolonial, algumas discussões são centrais para este trabalho e partem das contribuições do grupo modernidade/colonialidade. São discussões pensadas a partir de um giro decolonial⁷, um pensamento outro que modifica o conteúdo e a forma de pensar a modernidade e o sistema-mundo capitalista. Essencial para compreender a subalternidade enquanto projeto político-econômico-epistêmico-cultural a partir da América Latina e das vítimas da modernidade/colonialidade. Um pensamento que nos leva a entender a centralidade europeia nos currículos escolares, o distanciamento entre os conteúdos e a vivência de alunas e alunos, e o silenciamento das culturas populares e ancestrais.

O primeiro elemento fundamental em uma incursão ao pensamento decolonial é o início da modernidade. Sob uma perspectiva eurocêntrica, o início da modernidade é historicamente atrelado ao século XVII com a Reforma, a Ilustração (ou Iluminismo), a Revolução Francesa e a Revolução Industrial no século XVIII, em países como França, Inglaterra e Alemanha. Nesta concepção, a modernidade é emancipação, uma saída do estado de imaturidade da humanidade para a razão como processo crítico, que pode proporcionar um novo tipo de desenvolvimento humano (DUSSEL, 2000).

Para refutar a perspectiva que liga o início da modernidade restritamente à Europa, Dussel toma os estudos de Wallerstein, publicados em 1974 no livro *The Modern World-System*. Wallerstein modificou a visão tradicional que se tinha do capitalismo, partindo da premissa de que o sistema-mundo, entendido como um conjunto de redes e circuitos comerciais surgidos com o descobrimento nos séculos XV e XVI - que para ele impulsionaram o capitalismo -, ajudou a desprovincializar a Europa (SOTO, 2008). Dussel parte daí para afirmar que a modernidade é um fenômeno mundial que se originou

⁷ “El giro decolonial es la apertura y la libertad de pensamiento y de formas de vida otras (economías-otras, teorías políticas otras; la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia” (MIGNOLO, 2007, p. 30).

com as rotas marítimas e comerciais a partir de 1492 com o “descobrimento” da América, e não como um produto intra-europeu e local⁸. Assim “[...] la ‘centralidad’ de la Europa latina en la Historia Mundial es la determinación fundamental de la Modernidad. Las demás determinaciones se van dando en torno a ella (la subjetividad constituyente, la propiedad privada, la libertad del contrato, etc.).” (DUSSEL, 2000, p. 46). É este o processo que configura a “primeira modernidade”, iniciada com as navegações de Espanha e Portugal; já a “segunda modernidade” inicia com a Revolução Industrial e o Iluminismo.

Apenas a segunda modernidade foi reconhecida pela Europa e imposta no processo de colonização, mas a mesma só foi possível devido à primeira e a consequente exploração e dominação econômica, política, cultural e epistêmica das populações da América hispânica e ibérica. Dessa forma, a América Latina entra na modernidade muito antes que a América do Norte, como a “outra cara” dominada, explorada, encoberta. A modernidade não possui apenas um núcleo racional, uma saída da etapa incivilizada da humanidade, possui também um núcleo de irracionalidade violenta, que se oculta aos seus próprios olhos (DUSSEL, 2000). Mas esse processo é encoberto pelo que Dussel denomina de “mito da modernidade”, que pode ser resumido em suas palavras com as seguintes características:

- 1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior [...].
- 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
- 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa [...].
- 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la modernización [...].
- 5) Esta dominación produce víctimas [...] [y] se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios.
- 6) Para el moderno, el “bárbaro” tiene una culpa (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la “Modernidad” presentarse no sólo como inocente sino como “emancipadora” de esa “culpa” de sus propias víctimas. (DUSSEL, 2000, p. 48-49).

⁸ À diferença de Wallerstein, que considerava a modernidade associada ao Iluminismo, Dussel e outros pensadores decoloniais consideram a modernidade originada no momento mesmo de constituição do sistema-mundo (RASTREPO; ROJAS, 2010).

É por isso que Dussel (2000) afirma a antecipação do *ego cogito* cartesiano pelo *ego conquiro* sobre a América Latina, um ato de irracionalidade violenta que antecipa a racionalidade moderna, invisibiliza o outro e depois o “salva” da sua selvageria e barbárie. Complementa Maldonado-Torres (2007) que o *ego cogito* possui ao menos duas dimensões ocultas. Sob a alegação de “penso, logo sou” podemos ler “outros não pensam”, e no interior de “sou” podemos encontrar a justificação para a ideia de que “outros não são”⁹. Assim, “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144). Já que os outros não pensam e não são, as ações dos conquistadores foram regidas pela não ética de guerra, não pelo código ético que regulava seu comportamento em seus reinos. Assim, com o apelo salvacionista da modernidade, ancorado na violência, grupos cristãos se impuseram a fim de converter os selvagens e bárbaros no século XVI, seguido do “fardo do homem branco” e da sua “missão civilizadora” nos séculos XVIII e XIX, e, recentemente, do projeto imperial de intervenções militares apoiado no discurso da democracia e dos direitos humanos no século XXI (GROSGOUEL, 2009).

Quijano (2007) adiciona à noção de modernidade iniciada a partir de 1492 uma outra face, a colonialidade¹⁰. Com a colonização da América Latina, o emergente poder capitalista se faz mundial, seus centros hegemônicos se localizam sobre a Europa e como aspectos centrais desse novo padrão de dominação manifestam-se a modernidade e a colonialidade como duas faces da mesma moeda, ou seja, não existe modernidade sem colonialidade e vice-versa¹¹. A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão de poder capitalista, torna-se global e sobrevive ao fim do colonialismo depois da Segunda Guerra Mundial. Enquanto colonialismo significa uma relação política e econômica, onde a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, a

⁹ Para o autor mencionado, o *ego conquiro* é também *ego fálico*, porque a guerra inclui a violação da sexualidade feminina além de matar e escravizar o inimigo. Até mesmo os homens de cor são vistos sob esta lente, são feminizados e se convertem para o *ego conquiro* em sujeitos fundamentalmente penetráveis.

¹⁰ Quijano utiliza a noção de “colonialidade” em vez de “colonialismo” para apontar as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os pós-coloniais, e para deixar claro que as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo, mas possui também uma dimensão epistemológica e cultural (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

¹¹ Isso significa que ao mesmo tempo em que se define algo como moderno, algo ou alguém é definido como não moderno, ao mesmo tempo se define um interior e um exterior, “No hay un nosotros (modernidad) sin que al mismo tiempo se defina un no-nosotros, un ellos (no-modernidad)” (RASTREPO; ROJAS, 2010, p. 18). É precisamente essa exterioridade da modernidade que se denomina diferença colonial por Mignolo (2000).

colonialidade emerge do colonialismo, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si através do ideal de mercado capitalista e de hierarquização racial da população mundial (MALDONADO-TORRES, 2007). Assim, com o suposto fim do colonialismo as estruturas das relações centro-periferia em escala mundial não foram alteradas, além disso, a colonialidade é um fenômeno histórico muito mais complexo que perdura até hoje e naturaliza hierarquias, garantindo a continuação das relações de dominação. As novas instituições do capitalismo global, tal como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, as agências de inteligência e o Pentágono, mantêm a periferia em uma posição subordinada (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007).

A esta relação de poder moderno/colonial/capitalista, Quijano denomina *colonialidad del poder*, que instaura desde a Conquista uma classificação social da população mundial a partir dos critérios de raça, trabalho e gênero. Para o autor, a ideia de raça se originou na América como referência para as diferenças fenotípicas e supostamente biológicas entre conquistados e conquistadores¹². Em virtude dessa ideia, novas identidades sociais foram produzidas (índios, negros, mestiços, brancos e mais tarde, amarelos), e também as geoculturas do colonialismo (América, África, Ocidente, Europa, Oriente e Oceania mais tarde). Essas identidades foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais configurados em relações de dominação. Foram associados com uma distribuição racista do trabalho, uma divisão internacional do trabalho, que se expressou na quase exclusiva associação do trabalho assalariado e da administração colonial com a branquitude.

Não apenas foram hierarquizadas as novas identidades, como também todas as formas de subjetividade, cultura e conhecimento passaram a ser controladas sob a hegemonia europeia. Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais foram articulados por uma única ordem cultural, global e ocidental. Segundo Dussel (2000), primeiro foram apropriados os descobrimentos culturais das populações colonizadas que eram mais aptos ao desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Posteriormente, foram reprimidos de várias formas a produção do conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. Essa repressão foi fortemente exercida

¹² Nessa concepção, raça e racismo não são superestruturais ou instrumentais para a lógica de acumulação capitalista, são constitutivos dela (GROSGOUEL, 2009).

contra os índios latino-americanos, por exemplo, que foram além de drasticamente reduzidos em número, subsumidos à condição de iletrados e camponeses. Em terceiro lugar, os colonizados foram forçados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores, na medida em que isso era apropriado para a reprodução da dominação no campo material, tecnológico, subjetivo e, especialmente, religioso. A cultura europeia se converteu então em sedução, porque podia servir para alcançar os mesmos benefícios materiais e o poder dos europeus, para conquistar a natureza e o “desenvolvimento”. A colonização cultural serviu não apenas para impedir a produção cultural dos dominados¹³, mas também como meio muito eficaz de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixava de ser constante e sistemática (QUIJANO, 1992).

A Europa Ocidental converteu-se no centro do moderno sistema-mundo, fato que desenvolveu nos europeus uma característica comum a todos os dominadores coloniais ou imperiais da história: o etnocentrismo. Mas no caso dos europeus, com uma justificativa peculiar: a inferioridade racial do resto do mundo. “La asociación entre ambos fenómenos, el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal, ayuda a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo superiores a todos los demás pueblos del mundo, sino, en particular, naturalmente superiores” (QUIJANO, 2000, p. 210). São naturalmente superiores quanto à sua raça (branca), seu modo de conhecer, e, concomitantemente, de ser, estar e organizar-se no mundo. Na tentativa de legitimar-se enquanto usurpador, visto que reivindica um lugar que não é seu de direito, o colonizador apela para a inferiorização do colonizado, elevando a si mesmo. Traços inferiores são atribuídos ao colonizado como essencialmente naturais, que não podem ser modificados. Assim, ao dizer que o colonizado é um “[...] retardado perverso, de maus instintos, ladrão, um pouco sádico, [o colonizador] legitima sua polícia e sua justa severidade” (MEMMI, 1967, p. 79). Sendo o colonizado inapto ao conforto, ao trabalho técnico, ao progresso, e dada sua familiaridade com a miséria, por que deveria se preocupar o colonizador¹⁴?

¹³ Apesar disso, as barreiras e a invisibilidade sobre a produção cultural dos dominados não conseguiram impedir práticas como a cura (benzedoiras), a criação e desenvolvimento da capoeira, o domínio de línguas indígenas como a Kaingang e de grupos ciganos, etc.

¹⁴ No dia 16 de fevereiro de 2018, o presidente Temer assinou um decreto de intervenção federal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro, colocando nas mãos de um general do exército o controle da Secretaria de Segurança, Polícias Civil e Militar, Corpo de Bombeiros e sistema carcerário do Rio. Atualmente, as Forças Armadas já estão atuando no Rio de Janeiro, pois em julho de 2017 Temer assinou um decreto de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) que permite o envio de tropas ao estado. A medida mais recente tem gerado medo e insegurança, visto que pode ser interpretada como mais um ataque à democracia,

Subjaz que a partir de 1492 todo o mundo e todas as culturas são organizados conforme uma única narrativa universal eurocêntrica, como se antes disso não existisse história. Como resultado da inserção europeia pela força em todo o mundo, a Europa passa a ser considerada o modelo universal de desenvolvimento histórico unilinear e unidirecional pelo qual deveriam passar todas as outras sociedades. O resto do mundo poderia chegar a este estado de desenvolvimento naturalmente, “[...] não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos, ou, mais recentemente, pelo populismo ou por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado” (LANDER, 2005, p. 8). Dessa forma, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a experiência histórica permitem definir os principais elementos do eurocentrismo como:

a) una articulación peculiar entre un dualismo (precapital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado. Todas estas operaciones intelectuales son claramente interdependientes. Y no habrían podido ser cultivadas y desarrolladas sin la colonialidad del poder. (QUIJANO, 2000, p. 221-222).

O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento. Tal pensamento científico moderno se expressa hoje na tecnocracia e neoliberalismo, naturalizando as relações sociais, onde a sociedade liberal é a única possível, um modelo civilizatório único que expressa as tendências naturais de desenvolvimento histórico da sociedade (LANDER, 2005).

diante dos acontecimentos como o impeachment da presidenta Dilma e os trâmites da reforma da previdência. Além disso, para a população que vive nas favelas e periferias do estado do Rio, a medida significa a radicalização da situação de opressão e marginalização histórica que vivem desde a abolição da escravatura, quando negros livres começaram a ocupar esse espaço. O fato é que já é rotina para essa população sofrer com as retaliações e tentativas de exterminá-la e apagar suas vozes de resistência, mas nos últimos dias temos visto notícias inclusive de crianças sendo revistadas antes de chegar à escola. A cor da pele, nesse contexto, define quem é da zona do ser e quem não é (ZIBECHI, 2014).

O movimento desse culturalismo eurocêntrico se constitui como um mito, que segundo Samir Amin (1989, p. 87) se configura a partir da separação da Grécia do meio verdadeiro em que se desenvolveu, o Oriente, para anexar o helenismo ao antepassado ocidental; do não distanciamento da expressão racista que fundamenta a suposta unidade cultural europeia em questão; da interpretação do cristianismo como principal fator da unidade cultural europeia, anexada também arbitrariamente à europeidade; e simultaneamente da construção de uma imagem do Oriente próximo e distante por meio de pressupostos racistas e que veem a religião como algo imutável e hierárquico. O autor insiste na religião católica como eixo fundamental, juntamente com outros aspectos como o helenismo, sobre o qual o eurocentrismo é erigido. O cristianismo é considerado como a origem dos primórdios capitalistas, na medida em que é "[...] considerado como religión europea, supuestamente fue más favorable que las demás religiones a la apartación del individuo y al ejercicio de su capacidad de dominar la naturaleza" (AMIN, 1989, p. 83). Outras religiões como o confucionismo, hinduísmo e islamismo constituem-se, nessa visão, como bloqueios para o desenvolvimento capitalista.

O importante a destacar nesse discurso é seu formato de mito, uma ideologia baseada em verdades universais e trans-históricas que oculta as origens e o passado europeu. Na realidade, as origens do cristianismo europeu atrelam-se ao Oriente, mas assim como em outros aspectos, isso é ocultado em uma espécie de reinvenção do passado. "Hasta el Renacimiento, Europa pertenece a un sistema tributario regional que agrupa a europeos y árabes, cristianos y musulmanes" (AMIN, 1989, p. 25). O sistema econômico, político e cultural se centra no Mediterrâneo, sendo que a maior parte da Europa faz parte das margens desse sistema. É esse sistema que prefigura o capitalismo posterior, visto que o sistema mundo capitalista se desloca para o Atlântico somente após o Renascimento. Nas palavras de Dussel: "O lugar da futura Europa (a 'moderna') era ocupado pelo 'bárbaro' por excelência, de maneira que posteriormente, de certo modo, usurpará um nome que não lhe pertence, porque a Ásia [...] e a África (o Egito) são as culturas mais desenvolvidas." (2005, p. 24).

Nesse sentido, os defensores da patente europeia da modernidade apelam para a história cultural do antigo mundo helênico-romano e ao mundo do Mediterrâneo antes da América para afirmar essa legitimidade. Para Quijano (2000), o que esse discurso esconde é que a parte realmente avançada desse mundo Mediterrâneo anterior à América era islamo-judaica. Também foi dentro desse mundo que se manteve a herança cultural greco-

romana, as cidades, o comércio, a agricultura comercial, a mineração, a têxtileria, a filosofia e a história, enquanto a Europa Ocidental estava dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural. Muito provavelmente a mercantilização da força de trabalho e a relação capital-salário emergiram dessa área e, posteriormente, se expandiram para o norte da Europa. Como afirma o historiador Ferdinand Braudel em seu clássico estudo sobre a civilização mediterrânea, o capitalismo teria nascido no Oriente, um capitalismo comercial vinculado ao comércio marítimo¹⁵ (JOLY, 2003). E foi somente com a derrota do Islã e com a posterior modificação da hegemonia sobre o mercado mundial para o centro-norte da Europa, graças à América, que a atividade cultural passou a se desenvolver nessa região também. Na realidade, a Europa passou a ser o novo centro mundial graças às contribuições e ao desenvolvimento anterior islamo-judaicos (que são negados) e também graças à exploração e dominação exercidas sobre a América (QUIJANO, 2000).

Mas sob a perspectiva do eurocentrismo, o mundo é entendido como uma totalidade em que o todo tem primazia sobre as partes, e, portanto, há somente uma lógica que governa o comportamento de cada parte. As possíveis variantes de cada parte são apenas secundárias, sem efeito sobre o todo. Quanto a isso, Quijano (2007) também é contundente ao afirmar que, em realidade, uma totalidade histórico-social é um campo de relações estruturado pela articulação heterogênea e descontínua de diversos âmbitos de existência social, estruturados com elementos historicamente heterogêneos, descontínuos no tempo e conflitivos. Isso significa que as partes, além de constituírem um todo que é gerido por determinada ordem, também possuem “[...] una unidad total en su propia configuración, porque igualmente tiene[n] una constitución históricamente heterogênea. Cada elemento de una totalidad historica es una particularidad y, al mismo tiempo, una especificidad, incluso, eventualmente, una singularidad” (QUIJANO, 2007, p.104). Como exemplo, o autor cita o trabalho assalariado, que existe hoje e como no início da sua história junto com a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil e a reciprocidade, porque cada parte do mundo possui uma singularidade própria e cada uma

¹⁵ Braudel contrapõe-se àquela imagem tradicional que via nas sociedades orientais com governos centralizados um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo, por restringir a circulação privada do capital (JOLY, 2003). Braudel postula o fato de que o Mediterrâneo teria funcionado como “[...] um dos centros receptores e processadores do conjunto de fluxos históricos e civilizatórios que animaram toda a vida do velho mundo, desde o século IX a.c. até o século XVI” (AGUIRRE ROJAS, 2013, p. 53). Mas vale lembrar que Mignolo atesta seu distanciamento da teoria do sistema-mundo de Wallerstein precisamente porque ele teria mantido uma perspectiva eurocêntrica, a partir do centro capitalista para a periferia e semi-periferia, já que ele teria partido de Braudel (RASTREPO; ROJAS, 2010).

não pode ser analisada sob o mesmo crivo. Por isso, os processos históricos de mudança não podem consistir na transformação de uma totalidade historicamente homogênea em outra equivalente, seja de forma gradual e continuamente, ou por rupturas e saltos¹⁶.

Toda essa falácia construída em torno do modelo europeu como ideal de civilização, cultura, conhecimento e, ainda, sob a hierarquização racial da população mundial, ancorada na colonialidade do poder, contribuiu para uma inferiorização da população que não se enquadra nesses quesitos. As novas identidades criadas com a colonização da América remetem a relações que são verticais e não horizontais, ou seja, algumas identidades denotam superioridade sobre outras. E esse grau de superioridade se justifica com relação aos graus de humanidade atribuídos às diferentes identidades. Em geral, quanto mais clara for a pele de alguém, mais próximo estará de representar o ideal de humanidade. Para Maldonado-Torres (2007), assim como existe uma diferença epistêmica colonial que permite observar o funcionamento de uma colonialidade do conhecimento, existe uma diferença ontológica colonial que revela a *colonialidad del ser*.

Enquanto a diferença epistêmica colonial, ou simplesmente diferença colonial para Mignolo (2000), é um mecanismo hegemônico de subalternização do conhecimento não ocidental, que impõe a inferioridade e a diferença a quem se classifica para justificar a colonização, a diferença ontológica colonial, colocada entre o ser e o que existe abaixo dele, como um sub-outro, marcado como utilizável ou dispensável, permite uma diferenciação clara entre a subjetividade humana e a condição de sujeitos sem resistência ontológica. “La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150). Então a dominação e a subalternização dos colonizados acontecem em três esferas interligadas: racialmente com a colonialidade do poder, epistemologicamente com a diferença colonial e ontologicamente com a colonialidade do ser.

A visão eurocêntrica da modernidade e da centralidade europeia nesse processo levou à construção do imaginário da civilização ocidental, uma imagem “interior” construída por “[...] letrados y letradas, viajeros y viajeras, estadistas de todo tipo, funcionarios eclesiasticos y pensadores cristianos, [que tambien] estuvo siempre acompañada de un ‘exterior interno’, es decir, de una ‘exterioridad’ pero no de un ‘afuera’” (MIGNOLO, 2000, p. 56). Fazem parte desse exterior os mouros, judeus,

¹⁶ Pressuposição que também faz parte do materialismo histórico na crítica de Quijano (2007).

ameríndios e escravos africanos, que passaram a figurar como a diferença (exterioridade) no interior do imaginário moderno/colonial. A construção deste imaginário também envolve as resistências a partir da diferença colonial, mas que foram apagadas da história¹⁷. Esse imaginário surgiu de uma articulação de forças, de vozes ouvidas e silenciadas, de memórias compactas ou fraturadas, de uma história que é contada a partir de apenas um lado, que suprime outras memórias e fatos.

Mas tão importante quanto revelar a face oculta da modernidade e entender suas formas de dominação e subalternização, emerge a crença na potência de uma eminente transformação social e cognitiva, ambas acontecendo conjuntamente. Diferentes pensadores enunciam a partir da modernidade/colonialidade a transformação com perspectivas que podem ser consideradas complementares, umas dando enfoque aos movimentos sociais ou ao caráter epistêmico, por exemplo, mas todas tendo em comum a enunciação de transformações a partir da subalternidade, da diferença colonial e do Sul do mundo.

Mignolo (2003) insere a ideia da gnose ou pensamento liminar, citada no início deste capítulo. Argumenta que a gnose liminar é a “[...] razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante o longo processo de colonização do planeta [...]” (MIGNOLO, 2003, p. 36), ou seja, uma maneira de pensar que não pretende humilhar ou dominar, porque é universalmente marginal, fragmentária e aberta e, portanto, não etnocida. Tal projeto se refere à rearticulação dos projetos globais pelas histórias locais, com a articulação entre o conhecimento hegemônico e subalterno, tal como o zapatismo rearticula o marxismo. Para Mignolo (2003), assim como Descartes introduziu o conceito de Razão que foi crucial para desenvolver e administrar o espectro mais amplo da sociedade, novas formas de racionalidade emergindo da subalternidade, “[...] não apenas terão um impacto sobre a filosofia e o pensamento social, mas também sobre a reorganização da sociedade.” (MIGNOLO, 2003, p. 160).

¹⁷ Como aconteceu com a Revolução Haitiana. Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França reconhecia que todos os homens eram iguais e livres, no entanto, essa igualdade não se estendia à população da então colônia francesa de Saint-Domingue. Por isso, pode-se dizer que a Revolução Haitiana foi muito mais radical e de fato promoveu a igualdade entre todos, pois levou à eliminação da escravidão e à independência do Haiti. A Revolução Francesa é tão proclamada por seu universalismo, mas na verdade excluiu negros, mulheres e pobres da condição de igualdade. Por sua vez, a Revolução Haitiana é esquecida pela história oficial.

Para Dussel (2000), trata-se de uma “Transmodernidade”, onde a razão moderna é transcendida (não negada enquanto razão, mas como uma razão violenta, eurocêntrica, hegemônica, desenvolvimentista). Isso acontece quando se reconhece a dignidade do Outro (da outra cultura, outro sexo e gênero etc.), quando as vítimas da modernidade são afirmadas a partir da sua “Alteridade como Identidade na Exterioridade” (DUSSEL, 2000, p. 50), como pessoas que foram negadas pela modernidade. Assim:

El proyecto trans-moderno é una co-realización de lo imposible para la sola Modernidad; es decir, es co-realización de la solidaridad [...] del Centro/Periferia, Mujer/Varón, diversas razas, diversas etnias, diversas clases, Humanidad/Tierra, Cultura occidental/Culturas del Mundo Periférico ex-colonial, etcétera; no por pura negación, sino por incorporación desde la Alteridad. (DUSSEL, 2000, p. 50).

Em suma, trata-se de reconhecer a existência do Outro negado e de uma razão que foi e é subalternizada, para então construir outra razão que é aberta, flexível, elaborada a partir das margens não para dominar, mas para correalizar a solidariedade e uma outra compreensão do mundo. Por isso a importância das contribuições do grupo modernidade/colonialidade, que propõe a crítica da Modernidade e outro olhar possível a partir dela, um outro horizonte, que já está se realizando, por meio dos movimentos sociais, dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, catadores/quebradores de coco, povos das florestas etc. Outro mundo é possível, outros inclusive, como dizem os zapatistas: “Luchar por un mundo donde otros mundos sean posibles”.

Parto dessas concepções para elucidar a necessária construção de um projeto de educação Outro, com um conhecimento produzido a partir da subalternidade, do pensamento liminar e que seja capaz de colocar em questão o projeto moderno/colonial/capitalista como único possível. Apresentamos em tópicos as principais contribuições do grupo modernidade/colonialidade e de Boaventura de Sousa Santos para pensar a elaboração de conhecimentos outros, de um currículo e de uma educação outra.

1.3 Cosmopolitismo subalterno, ecologia de saberes e tradução intercultural: as contribuições de Boaventura de Sousa Santos

Uma das preocupações que orientam as principais contribuições do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009; 2010)¹⁸ ao pensamento decolonial partem do que ele denomina de “desperdício da experiência” pelo pensamento moderno-ocidental. Sua crítica é sobre o abandono de experiências do ocidente, que mesmo fazendo parte de locais privilegiados pelo pensamento ocidental, foram simplesmente esquecidas porque não se adequam aos objetivos imperialistas e ocidentalistas; e também daqueles saberes que foram tornados invisíveis e totalmente suprimidos porque fazem parte do mundo colonial. Sua intenção é “[...] mostrar que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem não só do desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, mas também do desperdício da experiência que impôs a si mesmo para sustentar a imposição aos outros.” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 448).

Ele utiliza a proposta da *Venda de Filosofias*, aproximadamente do ano 165 da nossa era, de Luciano de Samosata, “[...] um clássico marginal da cultura ocidental que nasceu ‘bárbaro’ da Síria, em Samosata, junto ao rio Eufrates” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 450), para ilustrar a existência de outra Antiguidade clássica diferente dos clássicos gregos, e assim criar distância das “[...] tradições teóricas que nos conduziram ao beco sem saída em que nos encontramos” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 448). Na história de Luciano de Samosata, Zeus põe à venda várias escolas de filosofia grega, que são expostas e interrogadas sobre a sua utilidade. Assim, as teorias são transformadas de sujeitos em objetos, que serão comprados se atestarem sua real utilidade, demonstrando que a verdade a que aspiram não depende de uma correspondência com a realidade, mas sim da sua capacidade em responder aos critérios e objetivos sociais. De acordo com Sousa Santos, no nosso tempo também devemos tomar esse distanciamento com relação às teorias e ao conhecimento constituído, perguntando sobre a sua utilidade em responder aos principais questionamentos da nossa época. Esse distanciamento deve ocorrer em virtude do caráter transicional do nosso tempo, sentido pela existência de perguntas fortes e respostas fracas:

As perguntas fortes dirigem-se não só às nossas opções de vida individual e colectiva, mas sobretudo às fundações que criam o horizonte de possibilidades entre as quais é possível escolher. São, portanto, questões que provocam um tipo particular de perplexidade. As respostas fracas são aquelas que procuram responder sem pôr em

¹⁸ Concordo com Mignolo (s/d) quando o mesmo afirma que Boaventura, apesar de não se referir à América Latina, possui uma percepção diferenciada das Ciências Sociais e do conhecimento ocidental devido à sua localização em Portugal, sendo este país marginal por se localizar no Sul da Europa, concedendo a Boaventura uma percepção que não é possível no Norte.

causa o horizonte das possibilidades, imaginando nele virtualidades para esgotar o campo das perguntas e das respostas possíveis ou legítimas. Mas precisamente porque o questionamento dessa virtualidade está na raiz das perguntas fortes, as respostas fracas não atenuam a perplexidade que estas suscitam, podendo, pelo contrário aumentá-la. (SANTOS, 2009, p. 452).

Dentro do pensamento moderno-ocidental, Sousa Santos (2010) afirma que a teoria crítica ocidental possui dificuldades e dilemas para imaginar o fim do capitalismo e do colonialismo, sendo também necessário distanciar-se da tradição ocidental para superá-las. Ele faz uma pergunta forte: por que a teoria crítica ocidental, com larga tradição na cultura ocidental e que se propõe emancipatória, de fato não emancipou a sociedade? Existem duas respostas fracas a essa pergunta que não são conscientes de sua debilidade e desqualificam a pergunta em vez de respondê-la. A primeira diz que de fato, a emancipação social e política possível foi realizada, a outra que o potencial emancipador desse pensamento está intacto e apenas é necessário seguir lutando de acordo com as orientações que derivam dele. Mas Sousa Santos aponta para outra resposta, que seja forte ou pelo menos consciente de sua debilidade. Para isso, o distanciamento da tradição ocidental é necessário devido aos desafios de imaginação política progressista – o fim do colonialismo e do capitalismo – além de outros fatores de raiz teórica que reforçam essa necessidade: a perda dos substantivos críticos e a relação fantasmal entre teoria e prática.

Enquanto a teoria crítica perde os substantivos críticos que a diferenciava das teorias convencionais burguesas, as lutas sociais latino-americanas estão orientadas para a ressemantização de velhos conceitos e, ao mesmo tempo, introduzem novos conceitos que não têm precedentes na teoria crítica eurocêntrica. Ademais, existe uma enorme discrepância entre o que está previsto na teoria crítica e as práticas mais transformadoras em curso na América Latina. Nos últimos trinta anos as lutas mais avançadas foram protagonizadas pelos movimentos sociais (indígenas, camponeses, de mulheres, afrodescendentes, desempregados etc.), que se originaram de forma muito distinta das privilegiadas pela teoria: o sindicato e o partido. Não habitam centros urbanos industriais, mas sim lugares remotos desde a selva amazônica ou de Chiapas, aos Andes sul-americanos. Os termos que emergem de suas lutas não são socialismo, direitos humanos, democracia ou desenvolvimento, mas sim dignidade, respeito, território, autogoverno, o

bem viver, a Mãe Terra¹⁹. Os movimentos sociais latino-americanos partem de conhecimentos ancestrais, populares e espirituais que sempre foram alheios à cientificidade da teoria crítica eurocêntrica, por isso, trazem o repensar sobre o desperdício da experiência.

Por sua vez, a razão moderna-ocidental é indolente, não se exerce porque pensa que não pode fazer nada contra uma necessidade concebida como exterior a ela. É, pois, impotente e arrogante, porque se sente incondicionalmente livre e livre de demonstrar sua própria liberdade. Se reivindica como a única forma de racionalidade válida, não se dedica a descobrir outras racionalidades a não ser para transformá-las em matéria-prima. Não pensa o futuro porque julga saber tudo sobre ele, considerando-o como uma superação linear, automática e infinita do presente (SOUSA SANTOS, 2007a). Por isso tomar distância desse conhecimento e de sua razão indolente é necessário, sem desconsiderar suas ricas contribuições, mas assumindo que temos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. Essa distância leva a uma aproximação com versões subalternas, silenciadas e marginalizadas de modernidade e racionalidade, tanto ocidentais como não ocidentais (SOUSA SANTOS, 2010).

Isto significa, para Sousa Santos (2010), estar simultaneamente fora e dentro do que se critica, de tal modo que seja possível uma sociologia transgressiva, constituída pela sociologia das ausências e das emergências. Significa contrapor as epistemologias dominantes no Norte global por epistemologias do Sul²⁰, como reivindicação de novos processos de produção e validação de conhecimentos válidos, de novas relações entre

¹⁹ Sucintamente, pode-se dizer que *Suma Kawsay* (do quéchua, *suma*: bem; *kawsay*: viver), é uma expressão indígena que representa outro modelo de pensar e fazer a vida em sociedade, não como pauta o viver melhor capitalista (onde viver melhor significa possuir mais riquezas e bens materiais, e que implica no “viver mal” da maioria). Como afirma Boff (2009), “O ‘bem viver’ supõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal que inclui além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais; é estar em profunda comunhão com a Pacha Mama (Terra), com as energias do universo e com Deus”. Implica que a preocupação não é acumular, mas produzir o suficiente para todos em harmonia com a natureza, o convite é também pensar uma nova democracia, uma sociedade plurinacional que respeita a natureza, a diversidade e os povos originários. Nesse sentido, a Mãe Terra/Pacha Mama é pensada como algo muito diferente do que a noção cartesiana que separa a humanidade da natureza, é pensada como algo intrinsecamente constituinte da vida e que também é considerada como ser vivo a ser respeitado e não algo a ser incansavelmente explorado.

²⁰ O Sul global não é um conceito geográfico, é mais uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo e colonialismo a nível global e da resistência que surge frente a ele. O Sul também existe no Norte global, na forma das populações excluídas, silenciadas e marginalizadas como os imigrantes, desempregados, vítimas da homofobia, do racismo, etc. (SOUSA SANTOS, 2011). E existe o norte global no sul, especialmente nos bairros das elites, nas grandes cidades de nossa latinoamérica, bairros-feudo, altamente protegidos do exterior por forte segurança, que isola esta elite do restante do povo.

diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas dos grupos sociais que têm sofrido as injustiças causadas pelo capitalismo e colonialismo (SOUSA SANTOS, 2011).

A sociologia das ausências tem como objetivo demonstrar que o que não existe é na verdade produzido como inexistente. “Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 22). Sousa Santos distingue cinco lógicas de produção da não-existência, todas manifestações da mesma monocultura racional (2007a). A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do conhecimento científico, que transforma a ciência moderna e a alta cultura como critérios únicos de verdade e qualidade estética, por isso a não existência assume a forma de ignorância ou de falta de cultura. A segunda lógica se baseia na monocultura do tempo linear, segundo a qual a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. À frente do tempo estão os países centrais e suas instituições, conhecimentos e formas de sociabilidade. Todos aqueles que não ocupam o mesmo lugar que esses países são considerados atrasados, não contemporâneos. A não existência assume a forma do tradicional, pré-moderno, simples, obsoleto ou subdesenvolvido.

A terceira lógica é a da classificação social baseada na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição da população em hierarquias naturalizadas, sob os critérios de raça e sexo (colonialidade do poder de Quijano). Quem é inferior é insuperavelmente inferior e quem é superior o é naturalmente. A quarta lógica de produção da não existência é a da escala dominante, onde o universal e o global aparecem como escalas que são as únicas relevantes. As realidades que dependem de contextos específicos e não são universais são consideradas como particulares, da mesma forma, as realidades que não se estendem pelo globo são designadas como locais e rivais. A última lógica é a produtivista, para a qual o crescimento econômico é um objetivo racional e inquestionável, assim como a lógica de produção para alcançá-lo. Uma natureza produtiva é aquela maximamente útil ao ciclo de produção, e o trabalho humano produtivo é aquele que maximiza a geração de lucros. Aqui a não existência é produzida sob a forma da improdutividade, que aplicada sobre a natureza se resume em esterilidade e sobre o trabalho como desqualificação ou preguiça (SOUSA SANTOS, 2007a).

A produção social dessas ausências ocasiona a contração do presente e o desperdício da experiência. Por isso a sociologia das ausências intenta identificar esse

processo e libertar as experiências produzidas como inexistentes para que se tornem presentes. “Esto significa que sean consideradas alternativas a las experiencias hegemónicas, que su credibilidad pueda ser discutida y argumentada y sus relaciones con las experiencias hegemónicas puedan ser objeto de disputa política” (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 93). Assim são criadas as condições para ampliar as possibilidades de experiências nesse mundo e nesse tempo, o que contribui para dilatar o tempo presente. A dilatação do tempo presente se manifesta pela expansão do que é considerado contemporâneo, e contribui também para o aumento das possibilidades de experimentação social no futuro (SOUSA SANTOS, 2007a).

Para superar essa totalidade homogênea e excludente da razão indolente, Sousa Santos (2007a) sustenta o questionamento de cada uma dessas lógicas de produção da não existência. A lógica da monocultura do saber e do rigor científico deve ser substituída por uma ecologia dos saberes, ao ser questionada pela identificação de outros saberes e critérios de rigor que existem em contextos e práticas sociais considerados inexistentes. A ideia central aqui é que toda ignorância é ignorante de um certo saber, não em sua totalidade, e que todo saber é a superação de uma ignorância em particular, não em geral. Por isso, todos os saberes são incompletos e existe a possibilidade de diálogo entre os diferentes saberes. Por sua vez, a lógica da monocultura do tempo linear deve ser substituída pela ecologia das temporalidades, onde a primazia da temporalidade linear é atribuída à primazia da modernidade ocidental que a adotou. Isso significa que existem muitas temporalidades, realidades alternativas que são restituídas como práticas sociais com possibilidades de desenvolvimento autônomo.

Em substituição à lógica de classificação social, Sousa Santos (2007a) propõe a ecologia do reconhecimento, que consiste na desconstrução tanto da diferença quanto da hierarquia. Procura-se a articulação nova entre o princípio de igualdade e diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais a partir de reconhecimentos recíprocos. A quarta lógica, das escalas globais, é confrontada pela ecologia das trans escalas através da recuperação daquilo que no local não é efeito da globalização hegemônica. Com isso se explora a possibilidade de uma globalização contra-hegemônica pela ampliação das práticas sociais locais. Por fim, a última lógica de produção da não existência é contraposta pela sociologia da produtividade que visa a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas de trabalhadores, das economias autogeridas que o

capitalismo descredibiliza. Em suma, o objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais em contraposição à homogeneidade atribuída às práticas ocidentais (SOUSA SANTOS, 2007a).

De forma complementar, a sociologia das emergências consiste na investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. O presente também é ampliado pela união de possibilidades e expectativas que podem ser reais no futuro. O futuro é contraído, na medida em que é um futuro vazio e infinito, concreto e sempre incerto e em perigo:

La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 26).

Essas possibilidades e expectativas emergem da luta dos movimentos sociais, que além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram novas concepções de vida e dignidade, novos universos simbólicos e ontologias. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, foi se revelando a finitude do planeta Terra, os limites da sustentabilidade da vida na Terra. Dessa maneira, temos uma infinitude de experiências humanas possíveis e um mundo finito, então: “Como articular os saberes que sabemos com os saberes que ignoramos?” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 461). Primeiramente nos distanciando do pensamento indolente, inclusive na recusa dos futuros por ele propostos, afirmando a possibilidade de outro mundo melhor. É uma afirmação sem saber como será um futuro melhor ou se ele será possível, é uma luta contra o proclamado fim da história. A condição do nosso tempo exige que nossa ação seja aqui e agora, *actio in proximis*, “[...] que decorre da urgência de agir antes que seja demasiado tarde” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 462), tendo em vista os fenômenos como o aquecimento global, a iminência de uma guerra nuclear, o esgotamento dos recursos naturais, entre outros. Mas também há a ideia de que para garantir outro mundo melhor é necessária uma mudança civilizacional que só poderá ocorrer a longo prazo, *actio in distants* (SOUSA SANTOS, 2009). É preciso uma ação no presente, várias ações, com objetivo de transformação, utilizando outros saberes,

possibilidades e expectativas até então rechaçados pela colonialidade, para no futuro ser possível um mundo melhor e diferente.

Dessa forma, para transformar o mundo em um mundo melhor é necessário um pensamento diferente do ocidental, um cosmopolitismo subalterno, pois “[...] no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global”, que de fato, requer “[...] un pensamiento alternativo de alternativas.” (SOUSA SANTOS, 2012, p. 46). Para compreender esse movimento do cosmopolitismo subalterno²¹, é preciso partir da sociologia das emergências, ampliando a concepção que temos do entendimento e da transformação do mundo a partir de experiências outras:

El cosmopolitismo subalterno se manifiesta a través de iniciativas y movimientos que constituyen la globalización contrahegemónica. Consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal [...]. Toda vez que la exclusión social es siempre producto de relaciones de poder desiguales, estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un *ethos* redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, está basado en el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 47).

Este pensamento advém da sociologia das ausências e das emergências, porque considera a inesgotável diversidade que existe no mundo, mas que carece de uma adequada epistemologia ainda por ser construída, pois possuímos uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo. Cada saber possui uma dupla finitude: uma constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e a outra, bem maior, pelo que conhece sobre os outros saberes do mundo (SOUSA SANTOS, 2009). Uma epistemologia alternativa precisa levar em conta essa dupla

²¹ Sousa Santos (2010) afirma que revisita o conceito de cosmopolitismo porque o mesmo tem sido utilizado hegemonicamente por grupos privilegiados, e em sua longa história tem significado “[...] universalismo, tolerancia, patriotismo, ciudadanía mundial, comunidad mundial de seres humanos, cultura global, etc.” (p. 46). Por isso o cosmopolitismo subalterno é necessário, porque atua como uma globalização contra-hegemônica a ser utilizada a favor dos grupos excluídos socialmente pela concepção hegemônica do cosmopolitismo. Melo (2016) nos fornece um exemplo do cosmopolitismo hegemônico, quando fala da *Lei Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE (Lei Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre)*, uma lei de reforma educativa espanhola no âmbito neoliberal. Segundo o autor, a LOMCE é uma reforma neoliberal e, como tal, parte de uma suposta crise econômica e social, cuja responsabilidade é educacional. Diante disso, aposta na “educação como um projeto de salvação individual e ‘cosmopolita’” (p. 95), o que significa que é reforçado o “cosmopolitismo inacabado”, onde os talentos individuais aparecem como forma de salvação individual, o que esconde as diferenças sociais e coloca toda a culpa pelo fracasso ou êxito no indivíduo.

finitude e a infinitude da experiência humana e das formas de entendê-la. Para isso Sousa Santos propõe a ecologia de saberes, que parte do princípio de que cada saber só existe em uma pluralidade de saberes e cada ignorância só existe em uma pluralidade de ignorâncias. Por isso somente a comparação das possibilidades e limites de cada saber com os demais possibilita a compreensão dos próprios limites e possibilidades de cada saber. “Quanto menos um dado saber conhecer os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades.” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 468). Todos os conhecimentos são incompletos de alguma forma, um conhecimento não pode oferecer explicações completas de todas as intervenções e experiências no mundo.

A ignorância não é desqualificadora porque aquilo que é aprendido não tem mais importância do que aquilo que é esquecido naquele momento (SOUSA SANTOS, 2010). A credibilidade de um conhecimento é medida pelo tipo de intervenção que ele permite sobre o mundo, pois o cognitivo aparece sempre com o ético-político e a ecologia de saberes parte da distinção entre uma objetividade analítica e a neutralidade ético-política. “[...] el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida del realismo, no el conocimiento-como-una-representación-de-la-realidad” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 53). É um conhecimento para intervir no mundo com fins de transformá-lo, uma pragmática epistemológica, ou a retomada da clássica 11ª Tese sobre Feuerbach, de Marx, que afirma que até então os filósofos apenas interpretaram o mundo, e que seria necessário transformá-lo (MARX, 2005).

Mas como comparar diferentes conhecimentos ocidentais, ou conhecimentos mais diferentes ainda, não ocidentais? Cada saber conhece melhor os seus limites e possibilidades do que os dos demais, essa assimetria constitui a diferença epistemológica que pode levar ao epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a supressão dos conhecimentos coloniais pelos ocidentais. Tal diferença epistemológica impõe que o procedimento de busca de proporção e correspondência seja feito por meio da tradução intercultural. A tradução deve ser recíproca, realizada por todos os conhecimentos que fazem parte de um círculo de ecologia de saberes. A incomensurabilidade dos conhecimentos não impede a sua comunicação e pode permitir formas diferentes de complementaridade. Por meio da tradução, pode ser possível identificar preocupações em comum, enfoques complementares e também contradições (SOUSA SANTOS, 2009; 2010).

E como selecionar quais saberes deverão fazer parte de uma determinada ecologia de saberes e qual o campo de interação para o exercício? Para esse problema Sousa Santos (2010) propõe a artesanania das práticas, em que os saberes que integrarão a ecologia de saberes advêm do sentimento de urgência de um mundo melhor agora e no futuro, e do contexto específico em que ocorre tal preocupação. Por exemplo: “A preocupação da preservação da biodiversidade pode levar a uma ecologia entre o saber científico e o saber camponês ou indígena.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 470). As preocupações que suscitam a ecologia de saberes são partilhadas por diversos grupos sociais, que precisam compreender que suas aspirações e interesses só podem prosseguir com a articulação com outros grupos sociais e seus saberes. Muitas vezes os problemas emergem e os saberes são incapazes de resolvê-los, por isso a incompletude é assumida e encarada de outra forma, como possibilidade de enriquecimento. Por sua vez, como a ecologia de saberes é pautada na pragmática epistemológica, os campos de interação em que ela ocorre só podem existir na medida em que forem práticos no contexto das práticas sociais, na medida em que estejam voltados para a transformação e a emancipação social (SOUSA SANTOS, 2010).

Desse novo conhecimento e do cosmopolitismo subalterno surge a possibilidade de uma nova capacidade para a indignação e o encantamento, capaz de fundamentar uma nova teoria e prática não conformista, desestabilizadora e rebelde. Sousa Santos (2009, p. 59) denomina essa nova ação de *acción-con-clinamen* que se contrapõe à ação conformista, rotineira, reprodutora e repetitiva. *Clinamen* é um conceito tomado emprestado de Epicuro e Lucrecio, que explica as alterações de causa e efeito que levam o átomo a não parecer mais como inerte, mas sim com poder de criação e de modificação:

A diferencia de lo que sucede en la acción revolucionaria, la creatividad de la *acción-con-clinamen* no está basada en una ruptura dramática sino en un viraje o desviación leve cuyos efectos acumulativos inciden posiblemente en las combinaciones complejas y creativas entre los átomos, por lo tanto también entre seres vivos y grupos sociales. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 59).

Porém, como não há certeza se outro mundo melhor é possível e como será a vida nele, Sousa Santos (2010) considera a aposta (a partir da aposta de Pascal)²², como única

²² A aposta de Pascal se refere originalmente à incerteza sobre a existência de deus. A única solução que Pascal vê para isso é a aposta, nos seguintes termos: “Apesar de não podermos racionalmente determinar que deus existe, podemos pelo menos encontrar um meio racional de determinar que apostar na sua existência nos traz mais vantagens do que acreditar na sua não existência” (SOUSA SANTOS, 2010, p.

alternativa às teses do fim da história e do determinismo. O apostador do nosso tempo é o grupo ou classe excluída e oprimida, pois são eles que possuem razões para rejeitar o *status quo*. É o resgate das vozes silenciadas e oprimidas pela narrativa eurocêntrica da história e do conhecimento, afirmando seu lugar de igualdade no diálogo com o conhecimento científico ocidental em uma ecologia de saberes e em um trabalho intenso de tradução.

Desse trabalho deve ter vez um conhecimento de novo tipo, uma epistemologia pragmática, que tem seu valor apoiado nas suas contribuições para a melhoria da vida da população mundial oprimida, uma ciência que não se volta apenas para suas próprias perguntas, mas sim para as perguntas-fortes que emergem do mundo, dos problemas causados pelo capitalismo desenfreado, pelo colonialismo e todas as formas de opressão.

É uma proposta que não visa eliminar as incertezas do nosso tempo, mas assumi-las plenamente e utilizá-las transformando-as em oportunidade. Sob essa perspectiva torna-se razoável a vontade de lutar por um mundo melhor e uma sociedade mais justa. A emancipação social, neste sentido, é assumida como toda forma de desnaturalizar a opressão e combatê-la de todas as formas possíveis (SOUSA SANTOS, 2010). O conhecimento só tem sentido coerente quando é útil à ampliação da compreensão do mundo e das experiências que são nele possíveis.

Para Boaventura de Sousa Santos, portanto, o conhecimento deve ser pragmático, plural, ético, e pode ser complementado e complementa as discussões sobre a interculturalidade, que para Catherine Walsh também assume uma noção política e emancipatória. Como pensar uma prática política outra, uma sociedade outra, uma educação outra a partir da interculturalidade?

1.4 A interculturalidade

A interculturalidade é considerada por Catherine Walsh como um conceito formulado e carregado de sentido, principalmente pelo movimento indígena equatoriano a partir da década de 1980. As políticas educativas promovidas pelos povos indígenas, por ONGs e pelo Estado a partir desse período, visavam estabelecer políticas nacionais de plurilinguismo e multietnicidade. A mudança do termo “educação bilíngue bicultural”

474). Apostando na existência de deus temos mais vantagens porque se ele não existir, ganhamos uma vida mais virtuosa ao seguir princípios honestos e virtuosos e, se ele existir, ganhamos a salvação eterna. A fé constante leva ao hábito de acreditar e assim a aposta do nosso tempo segue esse modelo, mas voltada para a vida que desejamos que seja melhor na Terra.

utilizado até então, foi proposta para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que o caráter integrador, global, histórico e dinâmico da cultura resulta na condição de que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural, mas sim capaz de incluir novas formas e conteúdos, na medida em que novas condições de vida e as necessidades o requeiram (WALSH, 2009). A interculturalidade é concebida, assim, como uma lógica outra, porque provém de um movimento étnico-social localizado para além da academia, reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos ou nas perspectivas da modernidade, não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento, ou seja, o norte global (WALSH, 2007).

Elaborada a partir da resistência e luta indígena e afro, a interculturalidade aponta para a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado para a descolonização e a transformação. Assim “[...] señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad [...]” (WALSH, 2007, p. 48). É um projeto amplo e radical de transformação que engloba todas as formas de dominação e exploração coloniais e modernas, onde a enunciação dos subalternizados emerge a partir da diferença colonial²³ e da colonialidade do poder, pois seu discurso, pensamento e prática derivam dessa experiência. Neste sentido, a interculturalidade questiona e modifica a colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que torna visível a diferença colonial ao reivindicar espaço e lugar não subalternizado. O movimento indígena, além de outros, vem rearticulando a diferença colonial a partir de suas lutas e mobilizações, alterando a percepção generalizada sobre os povos indígenas, considerados rurais e iletrados, para uma percepção diferente que os concebe como atores políticos e sociais (WALSH, 2007).

Uma contra-resposta e prática política é elaborada contra a hegemonia da geopolítica do conhecimento pela interculturalidade como giro epistêmico, uma “interculturalidad epistémica” (WALSH, 2004, p. 3) como uma forma de pensamento outro elaborada a partir da diferença colonial e necessária para a construção de um mundo

²³ Diferença colonial é um termo utilizado por Mignolo (2000) para referir-se à diferença na produção de conhecimentos e modos de viver a partir da colonialidade. A diferença colonial é como uma marca que separa aqueles que podem produzir conhecimento válido e modos de ser legítimos daqueles que fazem parte do misticismo, irracionalismo, incivilização. Por isso o resgate das vozes e conhecimentos emergentes da diferença colonial é tão importante, pois significa recuperar os conhecimentos e modos de ser considerados ilegítimos desde a Conquista.

mais justo. Para ser possível a descolonização epistêmica, Walsh aponta alguns critérios necessários:

1. [...] requiere hacer ver que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen y, por eso, el lugar desde lo cual uno piensa sí importa.
2. [...] requiere la recuperación, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales, pero también requiere un cuestionamiento de la temporalidad y localidad asociado con ellos, que siempre los mantendrán como “saberes” y no “conocimientos”.
3. [...] no debe partir simplemente de un relacionar de conocimientos (ancestrales, occidentales, orientales) entendidos como bloques o entidades claramente identificados y encerrados, sino en contribuciones críticas a nuevos procesos de intervención intelectual, en la creación de conocimientos y de modos de pensar que crucen fronteras (WALSH, 2007, p. 4).

Descolonizar o conhecimento para a autora significa, portanto, desprender-se dos ideais eurocêntricos do conhecimento – objetivo, neutro, atemporal, descorporizado, deslocalizado e dessubjetivado – para reconhecer a diferença colonial e a partir daí estabelecer o lugar dos conhecimentos ancestrais e de todas as formas de conhecimento deslegitimados. Também não significa substituir uma totalidade/universalidade por outra, neste caso, ocidental eurocêntrica por indígena/afrocêntrica, trata-se de realizar um diálogo em situação de igualdade, como proposto por Boaventura de Sousa Santos. A simultaneidade é reafirmada no lugar da narrativa universal que liga todas as civilizações e povos do mundo a um só destino, por isso todos os conhecimentos passam a ser válidos, porque todos os povos são considerados vivendo no presente e não no passado da civilização euro/norte-americana. Tais conhecimentos não podem simplesmente ser denominados de ancestrais/tradicionais ou subalternos, porque não estão congelados em um passado utópico-ideal, mas se constroem no presente “[...] a partir de interpretaciones y reinenciones de una memoria historica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad” (WALSH, 2002, p. 23).

A memória coletiva tem uma atuação importante neste processo de reconhecimento dos conhecimentos e modos de ser distintos, atua como regime de *representação e desprendimento*. Marín (2013) salienta que a memória social como representação não é uma entidade essencial dos grupos sociais, mas sim uma construção de larga duração vinculada aos sistemas de dominação e suas dinâmicas de reprodução, como também aos mecanismos de resistência que existem desde o período colonial. A partir dessa memória emerge a reflexão sobre a colonialidade do poder, pois a memória social cumpriu um papel determinante na fundação das estruturas e lógicas de poder, ela

foi reorganizada da maneira mais conveniente. Também fica evidente a colonialidade do saber, pois as memórias, portadoras de conhecimento, foram subalternizadas. Para Marín (2013), a memória atua como forma de resgatar o que foi suprimido, como desprendimento, uma experiência de caráter decolonial que visa reconhecer e transformar as marcas profundas da colonialidade.

Para Walsh (2013) é na memória coletiva que se entrelaça o decolonial com o pedagógico, na medida em que o pedagógico está presente nas resistências exercidas por indígenas, negros, mulheres, entre outros, desde o período colonial. As lutas sociais são compreendidas como espaços de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. As ações dirigidas para mudar a ordem do poder colonial partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a oposição sobre a situação de dominação e opressão e se organizam para intervir, com a intenção de derrubar a situação atual e fazer outra possível. Tal processo, que ocorre de forma coletiva e não individual suscita:

reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que lutan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (WALSH, 2013, p. 29).

Por isso a interculturalidade deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que questiona continuamente a racialização, a inferiorização e a subalternização, visibiliza formas distintas de ser, viver e saber. A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos de longo prazo, processos e lutas que visam não somente o diálogo equitativo entre os diferentes, mas também a criação de modos outros de pensar, ser, sentir, aprender, ensinar, sonhar e viver. Possui uma força e iniciativa para questionar, modificar e construir que formam as bases para uma pedagogia decolonial. Uma pedagogia crítica, intercultural e decolonial que pretende pensar não apenas desde as lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também com sujeitos, conhecimentos e modos de ser e viver diferentes, “[...] dando un giro a la uninacionalidad y monoculturalidad fundantes de la empresa educativa y su razón moderno-occidental-capitalista, para dar centralidad, más bien, a la vida, y por ende, al trabajo aún incompleto de la humanización y da descolonización” (WALSH, 2009, p. 16).

A pedagogia e o pedagógico neste contexto não estão limitados ao sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, nem ao campo da educação e dos espaços escolarizados. Concordando com Paulo Freire, Walsh (2014) afirma que o pedagógico e a pedagogia são entendidos como uma metodologia político-pedagógica imprescindível para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. No sentido mais restrito, Silva (2013) aponta que a pedagogia e a educação contribuíram e contribuem para a domesticação da vontade de mudar o mundo, para reproduzir a trama político-ideológico-epistêmica que sustenta a expansão infinita do capital em detrimento da diversidade cultural, biológica e institucional. Para construir uma pedagogia voltada para a felicidade e a sustentabilidade da vida, e não para o desenvolvimentismo, é preciso o divórcio entre nós mesmos e as premissas falsas e irrelevantes criadas pelo eurocentrismo para a educação, comunicação, cooperação e inovação domesticados e domesticadores, fazendo germinar outras premissas concebidas desde nossas histórias, saberes, sonhos e experiências locais.

No entanto, ainda que a centralidade recebida pela interculturalidade na década de 1990 em muitas políticas públicas, reformas educacionais e constitucionais na América Latina, possa ser vista como resultado das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais em suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser ligada aos interesses globais do poder, do capital e do mercado. Ao mesmo tempo em que o intercultural emergiu da reivindicação indígena para uma educação intercultural bilíngue, foi assumindo um caráter social-estatal de burocratização. Nas décadas de 80 e 90 a maioria dos países da América Latina assumiu políticas sociais, educacionais e constitucionais orientadas pelos desígnios neoliberais, sob o intento de “incluir” a todos, inclusive os setores excluídos historicamente, dentro do mercado, para com isso apaziguar os conflitos. As reformas educativas tiveram como viés o multiculturalismo de via neoliberal, mesmo que seu impulso viesse das reivindicações sociais, essas reformas em sua prática e conceitualização se esforçaram para adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento. Nessas reformas a interculturalidade aparece como meio para acomodar o discurso da diversidade e da interculturalidade como convivência, tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural, sem profundas mudanças (WALSH, 2009).

No bojo dessas políticas, que no Brasil foram representadas na educação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴, a interculturalidade aparece como *funcional* ao sistema moderno/colonial. Não se questionam as regras do jogo, as causas da desigualdade social e cultural, tornando a interculturalidade compatível com a lógica do sistema neoliberal. Essa lógica “[...] reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a esta orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo y la expansión del neoliberalismo” (WALSH, 2009, p. 3). Este problema pode ser observado na produção de textos escolares, na formação de professores e nos currículos usados nas escolas, que sob a alegação intercultural reproduzem estereótipos e processos coloniais de racialização de indígenas e negros. Na formação docente, esta discussão geralmente se limita ao tratamento antropológico de tradição folclórica. Nas salas de aula, a aplicação é marginal ao máximo.

Outro problema apontado por Candau (2013) é a interculturalidade para todos *versus* interculturalidade para alguns e algumas. Em uma pesquisa realizada pela autora com especialistas no assunto do Peru e Bolívia, foram apontadas como dificuldades para assumir a interculturalidade para todos: a existência de um forte racismo na sociedade, que muitas vezes afirma a mestiçagem como ideal e nega as diferenças culturais, que entende a incorporação no currículo de diferentes perspectivas socioculturais como fragilizadora da cultura comum e da coesão social; a predominância do pensamento colonial que leva à ênfase da lógica ocidental e da desvalorização de culturas indígenas e afro-americanas; e o pouco aprofundamento sobre a temática nos centros de formação de professores. De forma geral, são as mesmas dificuldades apontadas pela pesquisa de Gomes (2012) e Gomes e Jesus (2013) sobre a implementação da Lei nº 10.639²⁵ de 2003

²⁴ Os PCNs foram lançados em 1997 pelo MEC e pela Secretaria de Educação Fundamental com o intuito de servir como currículo nacional para a educação básica (apesar de não ser obrigatório), nesse sentido, propõe objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas. Como afirma Moreira (1996), a implantação dos PCNs seguiu o modelo do que vinha ocorrendo em outros países, como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, sob o viés neoliberal. O autor afirma que as discussões que antecederam a implantação dos parâmetros não foram amplas e que uma perspectiva neoliberal orientou sua elaboração. Com relação ao multiculturalismo, Moreira prossegue dizendo que “a preocupação dominante é a de colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural” (p. 11).

²⁵ Insere a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A lei é fruto das lutas do movimento social negro brasileiro. Pesquisas como a de Gomes e Jesus (2013) indicam que a implementação da lei é bastante incipiente e acaba dependendo de ações mais locais e particulares. Apesar de medidas que foram tomadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), como a produção de várias obras sobre o tema, distribuição de material didático, formação de professores,

no Brasil, somadas ainda aos problemas de infraestrutura enfrentados na educação brasileira. O que acontece neste caso também cabe na afirmação de que, cooptadas pelos organismos internacionais e pelos interesses do Estado, as reivindicações de transformação provenientes dos movimentos sociais têm seu caráter modificado para promover a coesão e para abafar os conflitos sociais.

É por isso que a perspectiva defendida por Candau (2013) e Walsh (2009) é de uma *interculturalidade crítica*, que deve partir não apenas da educação escolar, mas de diferentes âmbitos da sociedade: jurídico, da saúde, do meio ambiente, da economia, da produção cultural e da política. É entendida como projeto político, social, epistêmico e ético direcionado para a transformação estrutural e sócio-histórica para a construção de uma sociedade radicalmente distinta. É algo ainda por construir, que surge da demanda da subalternidade, desde *abajo*:

Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico - de saberes y conocimientos -, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar - desde la diferencia - en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados. (WALSH, 2009, p. 4).

A interculturalidade crítica é um projeto a ser construído que parte da subalternidade, da diferença colonial e da colonialidade do poder, reivindicando novos espaços, lugares e interlocuções. Parte das lutas sociais e da perspectiva do colonizado, para reafirmar o seu papel político e social na transformação radical da sociedade. Essa transformação radical vai acompanhada pelo questionamento, reconhecimento e crítica da configuração de poder colonial que subjuga os povos e suas formas de ser, viver e

etc., ainda faltam condições para a efetiva implementação da lei, como a falta de conhecimento sobre o assunto e o preconceito.

pensar; pelo desprendimento a partir dessa memória, que também possui as bases para o reposicionamento dos saberes e dos modos de ser que foram subjugados; a partir daí, da consideração da ecologia de saberes no sentido de Sousa Santos, a transformação é seguida pela abertura do diálogo em posição de igualdade, para então ser possível a construção de modos outros de ser, viver, sentir, conhecer etc.

O conhecimento e a experiência pensados no âmbito da ecologia de saberes e da interculturalidade são centrais nessa transformação, porque foi a partir do eurocentrismo que apenas um tipo de conhecimento e de ser são considerados legítimos, ao questioná-lo nessa configuração afirma-se a simultaneidade. Este projeto intercultural reivindica a transformação, não apenas a inclusão e aceitação dentro de um Estado que reproduz o colonialismo interno e a ideologia neoliberal, mas sim o reconhecimento da diferença colonial e a participação de indígenas, quilombolas, mulheres, povos camponeses, entre outros, em situação de igualdade, visando a transformação da educação, da economia, do direito e da sociedade em si.

Estas são as contribuições da interculturalidade para pensarmos sobre um currículo que seja decolonial, que deve sempre partir das lutas sociais dos grupos subalternizados e construir com eles outra narrativa educacional, social, política, epistêmica e ética. Há ainda outras contribuições do grupo modernidade/colonialidade que repensam o conhecimento e o papel da universidade no projeto ocidental e sob uma perspectiva decolonial, como será analisado no próximo item.

1.5 O conhecimento ocidental eurocêntrico, a universidade e o pensamento decolonial

Analisar a universidade ocidental e sua relação com o conhecimento é crucial na medida em que é essa instituição que legitima e valida o conhecimento desde os séculos XVII e XVIII. É na universidade que o conhecimento ocidental é produzido por um corpo seleto de especialistas, orientados pelo viés eurocêntrico e pela modernidade/colonialidade. São os filósofos iluministas aqueles que começam a embasar o pensamento moderno/colonial, baseando-se na diferenciação entre o Eu e os Outros, sem o reconhecimento do Outro como sujeito. Portanto, é importante para repensar o conhecimento analisar esse processo histórico de produção e legitimação, visto que uma transformação epistêmica também deve perpassar o espaço acadêmico. Nesse sentido, é mais coerente falar em pluriversidades (SOUSA SANTOS, 2007b) do que em universidades.

Uma compreensão e análise do conhecimento que é produzido nas universidades, e que legitimam e embasam o mito da modernidade e o eurocentrismo, podem ser estabelecidas a partir das reflexões sobre a *hybris del punto cero*²⁶ de Castro-Gómez (2005). O pensador que fundamenta o *punto cero* como local de observação não observável é o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que entendia o conhecimento universal como eterno, além do espaço e tempo. Para ser possível esse conhecimento, foi necessário desvincular o sujeito de todo corpo e território, de qualquer determinação espacial ou temporal. Trata-se de uma filosofia onde o sujeito epistêmico não possui sexualidade, gênero, etnicidade, raça, classe, espiritualidade, língua, “[...] ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad como un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofía sorda, sin rostro y sin fuerza de gravedad” (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

Se até 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, onde a natureza, o homem e o conhecimento formavam um todo correlacionado, após a formação do sistema-mundo moderno/colonial e a partir de 1700, predominou a visão de que a natureza e o homem são ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo. Para Descartes, o conhecimento verdadeiro deveria fundamentar-se incorporeamente, no *cogito*. Tudo que possui relação com a experiência corporal constitui um obstáculo epistemológico para o conhecimento e, portanto, deveria ser expulso da verdadeira *episteme* para a *doxa*. Assim, quanto mais distante do objeto conhecido estiver o conhecedor, maior será a objetividade e a exatidão do conhecimento, como o modelo abstrato da matemática, que nada tem a ver com a sabedoria prática e cotidiana. Esse conhecimento é prévio à experiência e não pode ser questionado, é esse o modelo epistêmico que se denomina egopolítica (MIGNOLO, 2005) e *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A partir daí também se estabelece um tipo de universalismo abstrato que predomina na filosofia ocidental. Abstrato com relação ao enunciado, ao conhecimento que é produzido sob a pretensão de não possuir nenhuma determinação espaço-temporal e de ser eterno. Abstrato com relação ao sujeito de enunciação que é esvaziado de corpo e conteúdo, de sua localização na configuração de poder mundial, que produz

²⁶ A *hybris* significa o pior dos pecados, como diziam os gregos, pois supõe a ilusão humana de poder libertar-se de sua condição mortal e ser como os deuses. “La *hybris* supone entonces el desconocimiento de la *espacialidad* y es por ello un sinónimo de arrogancia y desmesura” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 19).

conhecimentos vistos como verdade única, que explicam todas as experiências possíveis no mundo. Inclusive Marx é proponente de um universalismo ao apontar o comunismo como solução dos problemas de toda a humanidade. “La diversidad cosmológica y epistemológica, así como la multiplicidad de relaciones de poder sexual, de género, racial, espiritual, etc., no queda incorporada ni situada epistémicamente en su pensamiento” (GROSFOGUEL, 2007, p. 70). Marx se esquece, porque pensa a situação histórico-social a partir do proletariado europeu, de que o sujeito que analisa é homem, branco, heterossexual, europeu, judeu-cristão etc. Disso se pode afirmar que mesmo a teoria crítica ocidental (que não deixa de ser eurocêntrica), junto com as ciências humanas e sociais são parte do projeto moderno, desenvolvimentista e civilizador.

Castro-Gómez (2005) defende que a construção das ciências humanas no século XVIII, baseada na diferenciação que fizeram os filósofos iluministas entre os bárbaros e os civilizados, é a base para outras disciplinas como a sociologia e a antropologia e serve como instrumento para a consolidação do projeto imperial e civilizatório. Ancorados na *hybris del punto cero*, os observadores da ciência libertavam-se de todo conhecimento apreendido previamente, que de fato significava:

tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos, definiendo además cuáles comportamientos son normales y cuáles patológicos. Por ello, el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 25).

Qualquer outro conhecimento que não seguisse as regras do método analítico-experimental deveria ser totalmente excluído. O conhecimento produzido na Europa seria capaz de exercer um juízo de valor sobre todos os demais conhecimentos, seria o único capaz de posicionar-se a partir do ponto zero. Já que o conhecimento produzido é neutro e objetivo, não há problemas que um pensador como Turgot²⁷ tenha chegado à conclusão de que apesar de não ser possível analisar a evolução histórica das sociedades humanas,

²⁷ Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781), foi um economista e estadista francês, estudou na Universidade de Sorbonne e trabalhou na administração real. Era adepto dos ideais iluministas e seus intentos de reforma liberal não agradaram a aristocracia e o clero, o que determinou sua breve permanência como ministro-geral das finanças do rei Luís XVI da França.

era possível defender racionalmente a hipótese de que algumas dessas sociedades ficaram estancadas no tempo, em sua evolução. Subjaz que para o filósofo inglês John Locke (1632-1704), as sociedades europeias e americanas são não simultâneas, já que as primeiras se concentram na divisão do trabalho e no mercado capitalista e as segundas em uma economia pertencente ao passado. Para Turgot, o progresso da humanidade era devido a dois fatores: o desenvolvimento das faculdades racionais com a passagem do mito para o conhecimento científico; o desenvolvimento das técnicas e competências que permitem controlar a natureza por meio do trabalho. Por isso, os selvagens da América estariam na última escala do progresso, visto que a *doxa* predominava absolutamente sobre a *episteme* (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Outro pensador que contribui nessa direção é o filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831), especialmente quando fala do movimento da história a partir do que ele denomina a Razão ou o Espírito. Nessa ótica, os diferentes povos e os acontecimentos são apenas contingenciais, ou seja, o que acontece na história é resultado do projeto do Espírito de evoluir rumo ao progresso, por isso os diferentes povos e acontecimento apenas desempenham um papel determinado diante do progresso do espírito (HEGEL, 1953).

Desse modo, o pensamento moderno criado entre um sujeito abstrato e um objeto inerte explica a totalização ocidental, já que essa representação ao se considerar a única válida impede a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos produzidos por outros grupos sociais. É eliminada qualquer alteridade epistemológica pois “[...] la civilización europea ha mirado todo lo que no pertenece a ella como ‘barbarie’, es decir, como naturaleza en bruto que necesita ser ‘civilizada’ (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 48). Isso significa o racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2007), porque somente o homem branco é capaz de produzir conhecimentos, por meio de uma violência epistêmica exercida pela modernidade sobre outras formas de produzir conhecimentos, imagens, símbolos e modos de significação. O conhecimento que é produzido pelos grupos subalternos só é interessante quando pode ser utilizado como matéria-prima, já que não são condizentes com o regime universal de proteção da propriedade intelectual que corresponde somente à cosmovisão liberal e ao conhecimento ocidental (LANDER, 2004).

Subjaz da *hybris del punto cero* a estrutura arbórea do conhecimento e da universidade, que favorece a ideia de que os conhecimentos e os sujeitos do conhecimento

possuem hierarquias, fronteiras epistêmicas que marcam as diferenças entre alguns conhecimentos e outros e que não podem ser transgredidas. Outra característica universitária relacionada à *hybris del punto cero* é a sua legitimação como local privilegiado de produção do conhecimento, que julga quais conhecimentos são úteis e inúteis, *episteme* ou *doxa*. Assim: “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84). Uma das estratégias para fragmentar o conhecimento é a invenção das origens da disciplina que ocorre junto com o nascimento dos seus fundadores. São definidos quais os cânones devem ser estudados, quais livros, conteúdos e temas específicos da disciplina. Como o conhecimento, toda a estrutura universitária é arborizada, pois a maioria funciona por meio de faculdades, departamentos e programas. Os professores não podem, ou dificilmente podem mover-se de um departamento ou faculdade para outro, o conhecimento é visto como fechado em si mesmo.

Mas essa legitimidade da universidade enquanto local privilegiado para a produção e validação do conhecimento começa a ser modificada com a globalização do capitalismo. A universidade começa a se aproximar dos imperativos do mercado, fato que conduz a uma crise de legitimação. O saber passa a ser produzido nas empresas que investem bilhões em tecnologias de ponta. “El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que le produce el mercado bajo la guía de sí mismo” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85). A universidade deixa de ser a fiscalizadora do conhecimento, como imaginaram os pensadores iluministas, para se converter em uma corporação prestadora de serviços²⁸. Lander (2006) salienta que a

²⁸ Além de colonizada e colonizadora, a universidade na era do capitalismo global e das medidas neoliberais, converteu-se em uma microempresa prestadora de serviços e de conhecimentos pertinentes ao mercado (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Chauí (2003) explica que a partir da Reforma de Estado neoliberal, a autonomia da universidade adquire um sentido que remete a termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. Nesse contexto, a autonomia da universidade se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com as metas e indicadores de desempenho. A universidade tem autonomia para captar recursos privados, ela torna-se flexível com relação à gestão financeira, aos contratos docentes e aos temas e resultados de pesquisa. A avaliação da qualidade é realizada sobre a capacidade da universidade corresponder às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, ou seja, às necessidades do mercado. Toma forma nesse processo, aquilo que Tragtemberg (2002) denomina por substituição da dignidade da inteligência pela indignidade do intelectual. Pois quando o conhecimento produzido na universidade é proclamado neutro e objetivo, os meios (técnicas) tornam-se os fins, portanto, não importa mais a finalidade social do conhecimento, mas sim a sua produção irrefletida.

preocupação sobre esse novo modelo mercantil universitário reside no fato de que para serem competitivos, os departamentos, pesquisadores e universidades recorrem ao financiamento corporativo e têm que aceitar as condições impostas:

Las principales preocupaciones se han formulado a propósito de los conflictos de interés que enfrentan los investigadores (y las universidades) cuando tienen un interés económico directo en obtener determinados resultados; los sesgos que se producen cuando los patrocinantes de la investigación tienen el control sobre lo que se publica y lo que no se publica (retención de resultados no favorables a sus productos y restricciones a la libre circulación de información en la comunidad científica correspondiente); y los sesgos que se pueden producir cuando el patrocinante incide en el diseño de los experimentos o controla los datos a los cuales los investigadores tienen acceso. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 61).

Sobre isso, Sousa Santos (2007b), propõe uma série de elementos para uma reforma universitária para fortalecer a legitimidade da universidade pública no contexto neoliberal, que para voltar a ser um bem público deve se orientar pela não perda de controle da agenda investigativa. Para isso, primeiramente, a asfixia financeira não deve obrigar a universidade a recorrer à privatização de suas funções; e sua abertura não deve se reduzir ao mercado, de modo que se equilibrem os diferentes interesses. A comunidade científica deve ter a possibilidade de desenvolver criativa e livremente novas áreas de investigação, sem que haja necessariamente interesse por parte do Estado ou do mercado.

Por sua vez, Castro-Gómez (2007) sugere que o paradigma do pensamento complexo pode começar a revisar o conhecimento produzido pelo modelo da *hybris del punto cero* ao considerar cada sujeito como um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural integrado na complexa trama do universo. O paradigma do pensamento complexo pode ser benéfico na medida em que promover a transdisciplinaridade, pois apesar da complexidade do mundo, a universidade insiste em apresentá-lo de forma fragmentada. Enquanto as disciplinas trabalham com o princípio do terceiro excluído, a transdisciplinaridade considera que uma coisa pode ser igual ao seu contrário, dependendo do nível de complexidade considerado. Assim como na vida, no conhecimento também os contrários não se separam, mas se complementam e um não pode existir sem o outro. Isso nos permite ligar diferentes elementos e formas de conhecimento, inclusive aqueles excluídos do pensamento ocidental. A estrutura da universidade também deve ser rizomática em vez de arbórea:

Pienso, por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una *red de programas*. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87).

É uma proposta de universidade consideravelmente menos fragmentada, onde o conhecimento seria considerado em suas múltiplas interrelações, como acontece na vida cotidiana, pois frequentemente não nos deparamos com situações que exigem conhecimento compartimentado, mas sim uma série de conhecimentos, inclusive os pertencentes à *doxa*.

A segunda consequência do paradigma do pensamento complexo seria a transculturalização do conhecimento, decorrente da transdisciplinaridade. Nesse âmbito, diferentes formas de conhecimento e de produção do conhecimento podem conviver sem serem submetidos à lógica do conhecimento ocidental. Mas para considerar que todas as formas de conhecimento são válidas, é preciso abdicar do *punto cero*, somente assim será possível a decolonização do conhecimento e das instituições produtoras do conhecimento. Decolonizar o conhecimento significa, portanto, fazer evidente desde qual local, por quem e quem é este que produz o conhecimento. O objetivo agora é romper com o ideal de distanciamento entre sujeito e objeto para produzir conhecimento objetivo e neutro, e reconhecer que o observador é parte integrante daquilo que observa²⁹ (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Sousa Santos (2007b) também indica que a universidade precisa passar pela transformação que envolve o conhecimento plural, tornando-se pluriversidade. O princípio organizativo do conhecimento pluriversitário é a sua aplicação além da universidade, é um conhecimento transdisciplinar que exige um diálogo ou confrontação com outros tipos de saberes. Sua concretização tem sido mais forte nas alianças entre universidade e indústria, mas há aplicações também no âmbito cooperativo e solidário, por meio de alianças entre investigadores, sindicatos, organizações não governamentais,

²⁹ Ou seja, romper com o paradigma positivista, de Auguste Comte (1798-1857) a Max Weber (1864-1920), que enunciava a neutralidade do sujeito epistêmico.

movimentos sociais, grupos sociais vulneráveis (imigrantes, desempregados, idosos, etc.), comunidades populares e grupos de cidadãos críticos e ativos. Por isso, um dos sujeitos que devem estar envolvidos na transformação radical da universidade são esses movimentos coletivos ou individuais que historicamente estiveram excluídos da universidade³⁰.

Um dos eixos mais discutidos pelo grupo modernidade/colonialidade é exatamente esse: os novos movimentos sociais que se manifestam a partir da década de 1980 diante da nova fase de exploração capitalista, a globalização neoliberal. Quijano (2001) aponta que até essa década, toda forma de oposição ao capitalismo que rivalizava com o imperialismo ou resistia a ele, havia fracassado em todo o mundo. A causa seria a extinção de todo um determinado horizonte de futuro. A derrota do socialismo na dimensão material já estava dada devido à dimensão intelectual-política, baseada no eurocentrismo. “La derrota entregó a las víctimas del capitalismo, en su mayoría, a un vacío del imaginario” (QUIJANO, 2001, p. 8). Mas a partir da década de 1990 a derrota começa a terminar, pois em todo o mundo levantam-se resistências à globalização, que implicam a reconstituição de um imaginário crítico, de outro horizonte de futuro em plena constituição. De fato, reconstituir um imaginário crítico é um dos aspectos que constituem o pensamento decolonial.

Os movimentos sociais são sujeitos sociais que “[...] plantean y actúan de acuerdo con una racionalidad liberadora y solidaria, distinta de la racionalidad instrumental económica” (LOMELÍ, 2014, p. 61). Esses movimentos são a expressão de uma democracia inacabada, de processos de exclusão e conflitos, a partir de onde emergem subjetividades e identidades coletivas baseadas na solidariedade. Sua racionalidade libertadora considera a emergência do sujeito reflexivo e solidário para a construção de uma democracia horizontal que vai além da democracia formal, ou seja, são construídos processos autônomos em que o principal é a resistência e os esquemas políticos, sociais, culturais e econômicos transcendem a relação de dominação e subordinação:

³⁰ Boaventura de Sousa Santos (2007b) aborda a transformação da universidade relacionada com a sua crise institucional, de legitimidade e de homogeneidade, indicando como aspectos fundamentais dessa reforma: a ampliação do acesso, da extensão, a utilização da pesquisa-ação, da ecologia de saberes, o estreitamento da relação entre universidade e escola pública, a formação de redes transnacionais e nacionais de universidades, a democratização interna e externa e a avaliação participativa. Estes aspectos não serão explorados nesta dissertação por fugirem do escopo da pesquisa, mas são bastante significativos para repensar o modelo universitário.

ahí radica la *contribución principal* de los *movimientos sociales*, desde la *búsqueda de una sociedad democrática* que parta del *reconocimiento* a las *diferencias*, el *respeto mutuo*, la *solidaridad*, la *justicia social*, el *respeto a los derechos humanos*, *civiles*, *políticos*, *económicos*, *ambientales*, *sociales* y *culturales*, de manera que las próximas generaciones puedan gozar de tales garantías y transmitir la vía de las *alternativas a la ideología dominante* plasmada en la *racionalidad instrumental*. (LOMELÍ, 2014, p. 75, grifos no original).

Do processo de concentração da riqueza e dos recursos naturais decorrentes da neoliberalização, surgem movimentos sociais de base territorial, tanto no espaço rural quanto urbano, constituindo-se em alguns casos a partir de sua identidade étnico-cultural (movimentos indígenas e quilombolas, por exemplo), ou em referência à suas carências (movimentos “sem”, sem-terra, sem-teto, sem-trabalho etc.), ou ainda, com relação ao seu habitat compartilhado (movimentos de *pobladores*³¹ na Venezuela e Chile). Há também os movimentos de assalariados públicos que se levantam contra a privatização e precarização dos serviços públicos, tendo relevância neste setor a organização dos professores que podem convergir com a organização de estudantes e de outros setores, como pais de alunos. Nesses movimentos se destaca a participação feminina, como as mulheres zapatistas, indígenas bolivianas, quilombolas brasileiras, e também na renovação de correntes feministas que cristalizaram experiências como a “Marcha mundial das mulheres” e a “feminização da pobreza” (SEOSANE; TADDEI; ALGRANATI, 2006).

Uma das reivindicações dos movimentos sociais brasileiros, como o movimento negro, indígena e quilombola, é justamente a inclusão dos seus saberes, história e cultura nos currículos escolares. É da ferida colonial, dos lugares da memória colonial, onde se tece o pensamento decolonial. Um pensamento que sempre pressupõe a diferença colonial, ou seja, a exterioridade sentida na pele por quem é classificado como bárbaro e colonial pela interioridade assentada na *hybris del punto cero* (MIGNOLO, 2007). Somente um pensamento elaborado a partir da ferida colonial é capaz de abdicar do *punto cero*, reivindicar o reconhecimento da diferença colonial e da colonialidade do poder, do saber e do ser. Enquanto a egopolítica do conhecimento foi construída além da raça, sexo e gênero, da lógica dos movimentos sociais surge a biopolítica do conhecimento, reintroduzindo essas qualidades secundarizadas para garantir a objetividade e a

³¹ Trata-se de movimentos de moradores de bairros periféricos e favelas que reivindicam seu direito à igualdade de condições de moradia de qualidade, entre outros.

neutralidade do conhecimento. Ao mesmo tempo, ganha lugar na América Latina e na África a geopolítica do conhecimento, que advém da consciência do Terceiro Mundo na distribuição global do conhecimento (MIGNOLO, 2005). Pensar descolonialmente e trabalhar na opção descolonial significa, para Mignolo e Grosfoguel:

embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento [...] y de pensar haciendo-conocimientos que iluminen las zonas oscuras y los silencios producidos por una forma de saber y conocer cuyo horizonte de vida fue constituyéndose en la imperialidad. [...] Reflexionar de esta manera es una crítica al racismo epistemológico de occidente y una instancia simple de pensamiento descolonial lo cual lleva a re-ordenar el mapa de categorías filosóficas que sostienen proyectos económicos y políticos tales como el “desarrollo”. (2008, p. 34).

Essa desconexão com o pensamento ocidental e o fundamentalismo eurocêntrico significa atuar e pensar o descolonial para um projeto transmoderno, no sentido de Dussel (2000). Trata-se de um projeto anti-capitalista como culminação do projeto inacabado da descolonização, cuja lógica é encabeçada pela reflexão libertadora dos movimentos sociais e cuja atuação é fundamental para a transformação radical da sociedade, porque implica a construção de um conhecimento outro, uma sociedade outra e questiona as bases do poder moderno/colonial, propondo a sua mudança para uma sociedade baseada na solidariedade e justiça àqueles que foram e são relegados pelo sistema capitalista. A opção descolonial, segundo Mignolo, não é apenas uma opção de conhecimento, mas sim uma opção de vida, de pensar e agir. “Es decir, de vivir e con-vivir con quienes encuentran que la opción descolonial es la suya y con quienes han encontrado opciones paralelas y complementarias a la descolonial” (MIGNOLO, 2014, p. 44).

Portanto, o pensamento decolonial nos indica a mudança na forma como o conhecimento é produzido e legitimado para decolonizar não apenas a educação ou o currículo, mas principalmente a sociedade como um todo. O conhecimento ocidental é entendido pertencendo intimamente à lógica de dominação capitalista e colonial para produzir uma sociedade global do tipo ideal eurocêntrico, onde a Europa e a América do Norte atuam como modelo ideal de civilização, desenvolvimento, produção do saber e de formas de ser.

CAPÍTULO 2: EUROCENTRISMO E CONCEPÇÕES CRÍTICAS E NÃO CRÍTICAS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DECOLONIAL

As sociedades humanas foram sendo erguidas, século após século, sobre as ruínas da segregação - social, racial, cultural, econômica, religiosa e política -, que sempre desembocaram em antagonismos profundos, complexos e letais. Uma breve visão global da história da civilização humana será suficiente para determinar como essas sociedades foram erguidas com base no 'genocídio cultural'. A história da humanidade foi escrita (e, para muitos, continua a sê-lo) com sangue, suor e lágrimas. (PARASKEVA, 2007, p. 13).

Antes de iniciar qualquer fala sobre currículo e as concepções em torno dele, faz-se mister uma parte introdutória sobre o que é currículo especificamente, a partir das contribuições de alguns pensadores da área. A palavra currículo tem origem no latim *Scurrere*, que significa correr, curso, carro de corrida. Isso implica que o currículo foi apresentado como um curso a ser seguido ou apresentado, com sentido de prescrição. É Goodson (2008) que aponta a fonte mais antiga da palavra *curriculum* em 1633 na Universidade de Glasgow, Escócia. A palavra aparece relacionada com uma sequência de escolarização e suas origens também remontam ao calvinismo³². Devido a isso o currículo teria emergido com função de exercer controle, disciplina e diferenciação. Isso se explica em detrimento da crença na predestinação calvinista, que ganhava força no final do século XVI na Escócia, Suíça e Holanda. Segundo essa concepção, apenas uma minoria estaria predestinada a obter a salvação, e no campo educacional isso se desdobrava de forma que os eleitos (predominantemente os mais abastados) tinham acesso a uma educação mais elaborada, enquanto os demais (principalmente os pobres do campo) ficavam com uma educação mais tradicional, de caráter religioso. Assim, o significado desenvolvido para o currículo foi o de que ele deveria determinar o que aconteceria na sala de aula.

No entanto, o currículo como conceito e campo específico de estudos é algo bastante recente, que ganha mais foco a partir de 1970 nos Estados Unidos com a abordagem tecnicista. Mas é claro que o currículo enquanto campo de prática existe desde que foi necessário decidir o que e como seria ensinado nas escolas, e, assim, há por trás

³² As primeiras ideias sobre instrução começaram a surgir com Lutero e Sturm na Alemanha (1535), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e Concílio de Trento (1545) em função da luta religiosa que ocorria na Europa no momento. Apesar da análise nesta dissertação ser sobre a relação entre currículo e calvinismo, não significa que outras relações não tenham sido estabelecidas no âmbito de outros pensamentos religiosos no período em questão.

das preferências por um tipo de conhecimento ou outro, por um método de ensino ou outro, por uma forma de administrar, de considerar qual a função da escola etc., noções estritamente vinculadas à área do currículo. Essa consideração é nítida na pedagogia tradicional e na escola nova, embora nas proposições de Dewey já houvesse uma preocupação curricular, inclusive em sua obra de 1918, *Curriculum and the child* (SILVA, 2005). A questão é que o currículo não era tanto o fator principal do estudo e da teorização de Dewey, mas sim um instrumento que precisava ser adequado. Em que pese todas as suas contribuições, o currículo começou a ser de fato problematizado a partir dos estudiosos influenciados pelo movimento da contracultura e pelas teorias da reprodução social e cultural das décadas de 1970 e 80.

De forma simples, o currículo pode ser entendido como o conjunto de práticas, métodos, modelos e conhecimentos selecionados para fazerem parte da prática educativa. Mas de uma forma mais complexa o currículo precisa ser entendido dentro de um amplo espectro de determinações e sistemas. Sacristán (2000) cita o âmbito da atividade político-administrativa, que regula os professores, as escolas e também o currículo de forma que pode ser mais ou menos autônoma; o sistema de participação e controle, pois a elaboração e concretização do currículo estão a cargo de determinadas instâncias, variando o grau de democratização estabelecido; a ordenação do sistema educativo, no qual o currículo é regulado e são estabelecidas as entradas, o trânsito e o sistema de saída conforme cada etapa escolar; o sistema de produção dos meios, que possuem relação com as margens de decisão que possuem os professores, com o controle sobre a prática e mesmo sobre a formação docente e condições de trabalho desfavoráveis; os âmbitos de criação culturais e científicos, em que, por exemplo, os estudos sobre currículo e inovação curricular nas áreas científicas exercem muita pressão sobre os sistemas educativos; subsistema técnico-pedagógico, por meio da criação de uma linguagem e conhecimentos especializados que atuam para modelar, racionalizar e legitimar a experiência cultural a ser transmitida; subsistema de inovação, o qual surgiu como campo limitado proveniente da própria atuação dos professores; e, por último, o subsistema prático-pedagógico, como interação entre as propostas curriculares, as condições do campo institucional organizado e as influências dos subsistemas anteriores. O currículo, assim como no ideal de prescrição calvinista, determina quais as experiências são válidas e obrigatórias dentro do espaço escolar, implica, portanto, relações de poder e possui um certo papel de regulação e controle sobre tudo que ocorre nesse espaço.

Vemos que o currículo recebe muitas influências e também influencia vários âmbitos do sistema escolar. Por isso uma análise do currículo não implica somente pensar em conteúdos e métodos, mas em todo esse sistema complexo de implicações. Além disso, devido a todas as implicações, os movimentos de renovação do currículo apenas como plano estruturado não são capazes de obter mudanças substanciais da realidade, porque o currículo está interligado com muitos subsistemas, mencionados anteriormente, que permanecem muito estáveis. Por isso uma mudança mais profunda, que abrangesse todo o sistema e subsistemas, seria importante para garantir uma transformação radical (SACRISTÁN, 2000).

Há que se considerar ainda os vários níveis e fases na objetivação do significado do currículo. O currículo prescrito existe enquanto referência para a ordenação curricular, para a elaboração de materiais e controle do sistema. O currículo apresentado aos professores costuma ser insuficiente para orientar a prática educativa em sala de aula, mas consiste numa tentativa de traduzir a eles os significados e os conteúdos do currículo prescrito. Daí advém o currículo moldado pelos professores, que o ajustam, ou ajustam-se, a qualquer proposta que lhes é feita a partir da sua cultura profissional. Assim, é na prática dos professores, no currículo em ação, que se efetua o real significado das propostas curriculares. Disso decorre o currículo realizado, ou seja, os efeitos complexos que são cognitivos, afetivos, sociais, morais etc., efeitos do sistema e do método pedagógico. E fechando o ciclo, o currículo avaliado, que também acaba determinando o que é privilegiado no ensino, pressiona os professores a ressaltar na avaliação aspectos do currículo (SACRISTÁN, 2000). Depreende-se a complexidade do currículo e da tarefa cuidadosa que se deve ter ao refletir e repensar o currículo.

O currículo tem uma história, ele é determinado socialmente, produzido dentro de um amplo contexto. Não é neutro ou inocente, desvinculado de relações de poder e de intenções relacionadas a grupos sociais, traduz a função social desejada para a escola. Por meio dele se traduzem concepções de mundo e sociedade, visões interessadas e particulares, ele se vincula a formas específicas de organização da sociedade e da educação. Nesse sentido, o currículo pode ser considerado um artefato social e cultural que produz identidades, significações, representações e concepções de mundo. No processo de fabricação curricular entram em jogo “[...] fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos, culturais, necessidades de legitimação e controle,

propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, gênero e raça” (GOODSON, 2008, p. 8).

É nesse sentido que se pode dizer que a seleção cultural dentro dos currículos é tão importante, porque de certa forma eles acabam servindo a esses interesses e relações supracitados. Por isso é preocupante o atual discurso do retorno ao clássico, ao passado, à cultura comum presente nas atuais políticas direitistas, neoliberais e neoconservadoras. Como afirma Apple (2001), o pânico sobre padrões rebaixados, evasão e analfabetismo, o medo da violência nas escolas, a preocupação com a destruição dos valores familiares e religiosos, são exacerbados por grupos dominantes para descolar o discurso em educação para satisfazer aos seus interesse: o tradicionalismo, a padronização, a produtividade, as iniciativas de mercado e as necessidades industriais. Em grande parte, essas medidas são justificadas pelo desejo de estreitar as relações entre educação e um projeto mais amplo de economia.

Na verdade, essa cultura comum nada tem de comum, tem em comum o fato de representar uma certa classe social, a dominante. Aí se encontra o que Bourdieu e Passeron (1970) chamaram de dupla violência simbólica, ou seja, ao mesmo tempo em que a cultura da classe dominante é definida como a única cultura, tal processo é camuflado como natural e não analisado como algo fruto de relações sociais de poder. Complementam ainda esses autores, dizendo que ao ser veiculada na escola a cultura dominante, tal processo acaba legitimando o código natural que possuem as crianças que advêm da classe dominante, enquanto as crianças das classes dominadas, por não possuírem proximidade com essa cultura, têm sua cultura desvalorizada e acabam enfrentando mais acentuadamente o fracasso escolar (SILVA, 2005).

Nessa direção, a cultura popular é considerada um perigo que ronda o conhecimento verdadeiro, que impregna de relativismo os discursos sobre conhecimento. Os alvos são também a pós-modernidade, a democracia, a diversidade. Todas as contribuições dos estudos no campo do currículo que já falaram criticamente sobre a questão da cultura comum são desconsideradas. É aqui que eu me posiciono contra as pedagogias conteudistas, não considero, inclusive, pejorativo o termo “relativismo”, porque essa é uma concepção que considera as diferentes nuances do conhecimento e que estão envolvidas na sua fabricação. Oposto a esse entendimento é o eurocentrismo, para o qual o conhecimento está ancorado na idealização europeia (e norte-americana) de modelo civilizacional e epistêmico. O conhecimento escolar, nessa acepção, deve

reportar-se aos conhecimentos, saberes, modos de ser e viver elaborados pela população mundial mais avançada no desenvolvimento histórico unilinear, onde a Europa Ocidental e, mais recentemente, Estados Unidos, figuram como ápice e exemplo a serem seguidos.

Como discutido no primeiro capítulo, o conhecimento que é construído nas universidades a partir do século XVIII endossa a narrativa eurocêntrica, dando suporte a ela, partindo de uma falsa universalidade e neutralidade que acabam naturalizando e legitimando a ordem social excludente e desigual do mundo moderno. Lander (2005) argumenta que é possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que explicam sua eficácia neutralizadora. “A primeira refere-se às sucessivas *separações* ou *partições* do mundo 'real' que se dão historicamente na sociedade ocidental e as formas como se vai construindo o conhecimento sobre as bases desse processo de sucessivas separações” (LANDER, 2005, p. 8-9). A primeira dessas separações é de ordem religiosa e é realizada entre Deus (o sagrado), a humanidade e a natureza. Na tradição judaico-cristã a humanidade é elevada hierarquicamente sobre todas as demais criaturas e a natureza, o que lhe concede o direito de usufruir, controlar e agir como espécie de proprietário imanente sobre todo o resto do planeta.

Essas separações se sistematizam e multiplicam com a Ilustração e as ciências modernas, cujo marco histórico significativo encontra-se na separação entre corpo e mente, razão e mundo, a partir de Descartes. É o que constitui a *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005), a universalidade e neutralidade de um conhecimento que se diz dessubjetivado e descorporizado. Dessa forma, na sociedade moderna ocorre a separação entre a população em geral e o mundo dos especialistas, pois esse seria o único grupo capaz de se soltar das amarrações do senso comum, dos mitos e conhecimentos relacionados com o corpo, as emoções e o mundo. Acontece que essas sucessivas separações se articulam com aquelas produzidas no mundo colonial para distinguir o Eu dos Outros (LANDER, 2005). A universalidade e neutralidade do conhecimento ocidental eurocêntrico em realidade favorecem os significados, a história, os saberes e sentidos próprios de um único grupo que pensa a si mesmo como culturalmente homogêneo e hegemônico.

A segunda dimensão constitutiva dos saberes modernos que justifica sua eficácia neutralizadora é o processo de cientificação, universalização e naturalização da sociedade liberal, encabeçada pelas ciências sociais. Assim, as separações sucessivas se articulam com a diferenciação que as ciências sociais realizam entre a sociedade moderna e o

restante das culturas. Somente uma sociedade possui a verdade, o controle da natureza, o conhecimento, de forma que ao restante das culturas só resta aniquilação ou civilização imposta. “As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta.” (LANDER, 2005, p. 13).

Ou seja, o conhecimento ocidental eurocêntrico é aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do lócus de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. Toda a gama de experiências e conhecimentos produzidos em outros contextos e por outros sujeitos são totalmente negados enquanto válidos, portanto, não devem adentrar nas escolas oficialmente e, inclusive, devem ser repelidos fortemente e desconsiderados. Um conhecimento intrinsecamente atrelado à modernidade/colonialidade do poder, do ser e do saber, mas que é afirmado enquanto neutro, objetivo e universal, que nega o passado e o presente de genocídios e epistemicídios (SOUSA SANTOS, 2010) cometidos sob sua lógica.

Além disso, parte da naturalização das relações sociais do mundo moderno capitalista, das separações entre natureza e humanidade, por exemplo, que só corroboram a exploração irrefreada da natureza. Trata o capitalismo como última etapa na escala do desenvolvimento humano, o qual não é possível substituir. Considera as relações de desigualdade e dominação em escalas regionais, nacionais e mundial como resultado das barreiras internas de cada país ou região, sem levar em conta que a constituição do capitalismo é em si opressora e desigual.

Diante disso, minha preocupação é sobre a reprodução desse conhecimento eurocêntrico nos currículos escolares, já que ele se erige sobre o mito da modernidade (DUSSEL, 2000) e sustenta o eurocentrismo, contribuindo significativamente para a manutenção das relações coloniais/modernas de poder, ser e saber. Meu intuito, portanto, é analisar as diferentes concepções de currículo com relação ao tipo de conhecimento que é entendido como válido e a ser curricularizado, ou seja, em que sentido as concepções curriculares podem ser entendidas enquanto eurocêtricas. Para tanto, o capítulo está dividido em duas seções, uma para as concepções não críticas do currículo e outra para as concepções críticas do currículo. Procurei analisar as concepções sobre currículo a

partir do eurocentrismo enquanto um discurso homogeneizador que faz parte da constituição da modernidade/colonialidade do poder, ser e saber.

2.1 Concepções não críticas do currículo

O início da pedagogia tradicional no Brasil data-se em 1549 com a chegada dos jesuítas e o conseqüente monopólio da vertente religiosa até 1759. Os jesuítas criaram escolas, colégios e seminários ao longo do território brasileiro. A educação instaurada pelos colonizadores tratava-se de um processo de aculturação³³, já que procurava levar a população local a seguir a cultura do colonizador³⁴. No entanto, se inicialmente os costumes locais foram considerados como algo a ser combatido veementemente, em um segundo momento eles foram reconhecidos como necessários para o trabalho de conversão.

Os próprios indígenas também realizaram um trabalho de desvirtuamento e empréstimo, alguns deles, educados nas aldeias jesuítas, fundaram um novo movimento de santidade, uma cerimônia indígena tradicional, agora com elementos do ritual cristão. Parece aos jesuítas que logo na primeira oportunidade os índios voltam aos seus costumes e crenças pagãs, esquecem da religião cristã com a mesma facilidade com que demonstram se converter.

Além disso, os resultados obtidos são questionados devido às fortes resistências indígenas à política dos padres jesuítas nos anos 1580. Como afirma Castelnau L'estoile, no recôncavo baiano ocorreu uma insurreição indígena entre 1583 e 1584 na santidade de Jaguaripe. “Índios fugitivos não somente dos engenhos, mas também das aldeias dos padres da Companhia, reuniram-se em torno da figura carismática de Antonio, um índio educado numa aldeia jesuíta de Ilhéus.” (2006, p. 125). Antonio proclama a profecia da

³³ Os indígenas já contavam com seu próprio processo educativo, mas para os colonizadores eles eram desprovidos de qualquer propriedade cultural, não tinham costumes, ritos e religião (TODOROV, 1999). Para o colonizador, a relação com essa outra cultura é como a de um “coleccionador de curiosidades”, que nunca vem acompanhada de uma tentativa de compreensão, assim “Cortez fica em êxtase diante das produções astecas, mas não reconhece seus autores como individualidades humanas equiparáveis a ele” (TODOROV, 1999, p. 154). Os indígenas estavam a meio caminho entre a humanidade e os animais, por isso os próprios colonizadores decidiam o que era bom ou mau, impondo aos outros o que consideravam ser o ideal, visto ser lógico que eram superiores, identificavam os seus valores com os únicos valores existentes.

³⁴ É importante lembrar do genocídio da população indígena, que ocorreu nesse processo de inferiorização e subjugação. Todorov (1999) fala que, em termos relativos, 90% da população indígena foi dizimada, e em termos absolutos, em cerca de 70 milhões de pessoas. “Nenhum dos grandes massacres do século XX pode comparar-se a esta hecatombe” (p. 158).

terra sem males e incita os índios a abandonarem seus senhores para reencontrar suas antigas crenças e sua liberdade.

O objetivo dos jesuítas é salvar a alma dos indígenas, pois assim estariam salvando a si mesmos. Para salvá-los, primeiro era necessário civilizá-los, fazê-los "[...] perder seus costumes selvagens e anticristãos (antropofagia, sexualidade, embriaguez) e impor-lhe[s] o temor e a sujeição" (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 141). O missionário visitava a casa indígena uma vez por semana, o que lhe permitia controlar as atividades e o trabalho do índio, o que além de civilizá-lo servia para contribuir economicamente para a província. A intromissão na vida privada também permitia o controle da sexualidade, considerada naturalmente excessiva. Os índios não eram livres em seus movimentos e qualquer ausência precisava ser antecipadamente aprovada pelo missionário, o que buscava diminuir as fugas. "Essa dominação se estende a todos os aspectos da vida indígena; ela define uma espécie de liberdade vigiada dos índios que devem trabalhar todos os dias, mas não aos domingos, não se ausentar da aldeia, ter apenas uma mulher, não beber excessivamente" (CASTELNAU-L'ESTOILE, 2006, p. 144).

Com relação à educação formal, conforme Saviani (2008), a primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução elaborado pelo padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Ficou conhecida como pedagogia brasílica e se estendeu até 1599.

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional agrícola e, de outro lado, com a gramática latina". (SAVIANI, 2008, p. 43).

Esse modelo já era dualista, visto que a gramática latina se voltava para aqueles que estudariam nas universidades da Europa. Quanto aos indígenas, tratava-se de organizar os meios para conseguir a sujeição, conversão religiosa e conformação disciplinar, moral e intelectual ao projeto colonizador. Contudo, a aplicação desse plano de estudos foi precária e logo substituída pelo *Ratio Studiorum*.

O código representado pelo *Ratio Studiorum* foi publicado em sua versão definitiva em 1599 e passou a ser aplicado em todas as instituições de ensino jesuíticas, sendo composto por 467 regras direcionadas a todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Mas ele acabou sendo direcionado apenas para a elite colonial, excluindo assim os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega. O curso iniciava com

o estudo das humanidades, denominados de inferiores, que correspondem ao atual nível médio. “Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior” (SAVIANI, 2008, p. 56). Os estudos inferiores tinham a duração de seis a sete anos e reeditavam o *Trivium* da Idade Média, em que a gramática era ensinada com o objetivo de proporcionar uma fala clara e precisa; a dialética para garantir uma expressão variada e elegante; e a retórica para uma expressão convincente. Os conteúdos eram conhecimentos acumulados transmitidos como verdades, apareciam separados da vida dos alunos e de suas realidades sociais.

O *Ratio Studiorum* predominou até a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias em 1759, efetuada pelo Marquês de Pombal, ministro do então rei Dom José I. Foi determinado o fechamento dos colégios jesuítas e inseridas as aulas régias a serem mantidas pela Coroa, que aconteciam de forma avulsa e sem interligação.

Uma segunda fase da reforma inicia-se em 1772, cujo alvo foram os estudos superiores, especificamente da Universidade de Coimbra. A reforma, assim como no início, voltava-se para adequar as instituições educacionais portuguesas de acordo com o pensamento iluminista. Logo seguiu-se a reforma das escolas de primeiras letras, todavia, conforme o rei, aos empregados nos serviços rústicos e fabris bastaria o catecismo. Quanto ao conteúdo, deveriam ensinar a ler, escrever e contar, assim como o catecismo e regras de civilidade. Todas essas reformas buscaram inserir Portugal na modernidade, seguindo os ideais da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008).

Após a Proclamação da Independência em 1822 surge a necessidade de elaborar e promulgar uma Constituição. Nesse sentido, foi destacada a importância de haver uma legislação específica sobre a instrução pública. A Câmara dos Deputados preferiu aderir a um projeto limitado à escola elementar, o qual foi proposto por Januário da Cunha Barbosa e promulgado em 1827. Quanto aos conteúdos de ensino, deveriam ensinar a “[...] ler, escrever, as quatro operações aritméticas, prática de quebrados, decimais de proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana [...]” (SAVIANI, 2008, p. 126). Tratava-se de difundir o acesso rudimentar às luzes da razão indispensáveis para afastar a ignorância. Todavia, novamente as dificuldades continuavam com a insuficiência de escolas, a baixa remuneração dos professores e a ineficácia do método mútuo. Diante disso, em 1854 foi aprovado um regulamento para a

reforma do ensino primário e secundário na Corte, que ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz. Novamente a ênfase dos conteúdos na escola de primeiras letras recaía sobre a aritmética, a leitura e escrita, as noções de gramática, e a instrução moral e religiosa. Nas escolas secundárias o currículo seria ainda composto pelo “[...] desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a leitura explicada dos Evangelhos e notícias da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida” (SAVIANI, 2008, p. 132). Outros conteúdos indicados eram a geometria elementar, o exercício de canto orfeônico, a ginástica e um estudo aprofundado sobre o sistema de pesos e medidas da Corte, de outras Províncias e também de países com os quais o Brasil possuía relações comerciais. Havia uma preocupação em relacionar o ensino à prática, à sua aplicação na vida diária.

Em 1879 uma nova reforma se direciona para o ensino primário, secundário e superior, denominada Reforma Leôncio de Carvalho. No discurso pedagógico dessa reforma ficou explícito o caráter médico-higienista, destacando que somente a educação poderia livrar a população das doenças e chagas da sociedade, da ignorância e pobreza. Também se destacou o método intuitivo, onde o ensino deveria partir da percepção sensível do aluno. Por isso foram desenvolvidos processos de ilustração com objetos, animais ou figuras.

Além disso, podemos perceber nos princípios pedagógicos a partir dos quais os professores deveriam trabalhar os conteúdos, em razão da reforma da Escola Normal iniciada em 1890, mais algumas características da pedagogia tradicional. O ensino deveria iniciar pelos elementos mais simples e passar gradativamente a novos conhecimentos, os quais, por sua vez, deveriam ser decompostos para auxiliar na assimilação. O ensino deveria partir do encadeamento rigoroso de aspectos lógicos; ser decomposto em elementos para facilitar a memorização, a qual representava o nível de aprendizagem; e partir de uma percepção sensível dos alunos. Eram ainda importantes o sistema de prêmios e castigos, a autoridade do professor e a ideia da necessidade de aprovação e mérito para manter a atividade escolar (SAVIANI, 2008).

Quando os pioneiros da Escola Nova começaram a organizar reformas nos sistemas de ensino de alguns estados brasileiros, não se tinha difundido uma abordagem sistemática sobre currículo, mas as tradições curriculares se baseavam nos princípios positivistas de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas, que podem ser caracterizados como:

“a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; b) enciclopedismo; e c) divisão entre trabalho intelectual e manual” (MOREIRA, 1990, p. 85).

Dessa forma, o currículo tradicionalmente significou uma relação de matérias ou disciplinas fragmentadas, com seu corpo de conhecimento organizado sequencialmente. Basicamente, o objetivo era introduzir os alunos no repertório das obras clássicas, assim como no domínio das línguas grega e latina. “Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano” (SILVA, 2005, p. 26). O conhecimento foi estruturado conforme o modelo medieval do *trivium* para o ensino primário (gramática, retórica e dialética), e do *quadrivium* para o ensino secundário (aritmética, geometria, música e astronomia). “Foi desta forma que os ‘três Rs’ da Escola Tradicional [...] ou seja, o ler, escrever e contar (mais o ensino religioso: catecismo, orações e hinos religiosos), constituíram a base de todo ensino e chegaram até nossos dias” (TRALDI, 1977, p. 23). Esse tipo de ensino era elitista e não atingia o povo em geral, para o qual a aprendizagem se limitava na aquisição de habilidades técnicas e manuais para o trabalho.

Segundo Paraskeva (2007), as línguas clássicas eram associadas ao exercício mental, ditando rigor e disciplina por meio da recitação e da memorização. De fato, essa é a concepção que ganha preponderância no Brasil no período analisado, “[...] o *status quo* em questões curriculares, pelo menos na maioria das sociedades ocidentais, tendia a ser associado a uma forma de artes liberais, que era denominada por línguas clássicas, obras-primas da literatura e elegância da expressão linguística” (KLIEBARD apud PARASKEVA, 2007, p. 36). O conhecimento tinha o dever de retirar os indivíduos da sua ignorância, revelando a verdade, exercitando sua mente e corpo para a civilização, retirando-os da selvageria. A ênfase nos clássicos demonstra a concepção de que apenas algumas sociedades produziam conhecimento válido e que conduz à civilização. Além disso, o conhecimento era do tipo fragmentado e compartimentalizado, dividido em espécies de caixas muito bem separadas, ignorando-se sua relação com o todo. Era ainda entendido como estático e universal, pressupostos eurocêntricos.

O modelo herbartiano de educação tradicional foca na racionalidade ocidental como meio de formar o cidadão, de acordo com padrões científicos e voltado apenas para a formação intelectual, o desenvolvimento da razão. No sul do mundo esse modelo de educação carrega esse modo de ensinar e conteúdo científico que apostam na unidimensionalidade, deixando de lado as identidades dos *de abajo*, em nome de

conhecimentos universalmente válidos. Esse modelo parte da superioridade de um tipo de conhecimento e da inferioridade de outros, da colonialidade do saber. É um modelo de educação válido para o período de formação do estado nacional no ocidente europeu que é trasladado para o Brasil, mas que nada tem a ver com a identidade histórica da população.

As mudanças sociais do final do século XIX e início do XX, ocasionadas em função dos processos de urbanização e industrialização dos Estados Unidos, também trouxeram novas perspectivas educacionais com forte influência no Brasil. Os principais representantes dessa teoria pedagógica são Dewey e Kilpatrick, os quais representaram o esforço de adequar a escola às recentes mudanças sociais. Com esse processo surgiam também muitos problemas sociais, e Dewey acreditava que se a escola fosse constituída como espaço verdadeiramente democrático, também a sociedade assim o seria. Seu pensamento pode ser identificado com: “a) a ênfase na atuação do especialista no processo de construção de um ambiente instrucional científico; b) a preocupação com questões sociais e a mudança social; c) a ênfase nas necessidades e interesses da criança; e d) padrões de organização curricular baseados na ordem psicológica dos conteúdos” (MOREIRA, 1990, p. 51).

A educação deveria utilizar a ciência para adequar e modificar atitudes e pensamentos que não fossem compatíveis com o modelo democrático de sociedade, assim, o método científico e também a filosofia da educação “[...] pode[m] desenvolver atitudes capazes de contribuir para a edificação da sociedade democrática” (CUNHA, 2001, p. 89). As ciências ajudariam nesse processo, mas isso não significa ver a educação como algo solucionável pela ciência de forma objetiva, inquestionável e técnica. Trata-se de entender a educação dentro de um movimento constante, onde a democracia é um objetivo, uma profecia, por isso, o ideal não era defender a simples adaptação dos indivíduos à sociedade como existia.

Isso porque a concepção de Dewey sobre a democracia implicava um movimento constante: “O ambiente social em que se davam as novas concepções pedagógicas era a vida democrática ‘em permanente progresso’, pois a sociedade democrática era uma ‘sociedade em indefinido estado de reconstrução’” (CUNHA, 2001, p. 90). Inclusive a ciência, a filosofia da educação e a própria educação são entendidas como em constante movimento, por isso, fórmulas abstratas não poderiam definir o que é a verdade, devido ao caráter transitório do conhecimento científico, assim como o processo pedagógico

deveria ser guiado pelos referenciais da mobilidade permanente das pessoas e do mundo, sem que isso significasse submissão à ordem social existente.

A democracia para Dewey significa um imperativo moral, algo que se deseja fortemente alcançar, um sistema considerado como o melhor para proporcionar o crescimento individual e coletivo. Cunha (2001a) deixa claro que Dewey era contrário ao pensamento liberal do *laissez-faire*, pois acreditava que esses liberais deturparam os ideais da liberdade e individualidade. Liberdade passou a significar apenas liberdade econômica e quando esse modelo se revelou produtor de disparidades, a justificativa ficou atrelada à capacidade natural de cada um. Enquanto “[...] os liberais proclamam a ideia da natureza humana apenas para validar as leis de funcionamento de um sistema econômico, o capitalismo” (CUNHA, 2001a, p. 380), para Dewey, individualismo e liberdade eram conceitos fundamentais porque só eles poderiam garantir o desenvolvimento de cada pessoa em igualdade³⁵. Mas justamente por acreditar que esses ideais, contidos na democracia, deveriam ser construídos, sua concepção pedagógica condena o espontaneísmo, apesar das críticas que recebeu em virtude disso (CUNHA, 2001). O papel da educação deveria ser justamente o de colaborar para a construção de uma verdadeira sociedade democrática, onde as igualdades fossem reais e não apenas formais. “A educação é vista como poderosa ferramenta a serviço da democracia, conservando determinados valores e incentivando a revisão de outros, contribuindo assim para o sucesso do projeto democrático” (CUNHA, 2001a, p. 383).

Ao mesmo tempo, Dewey critica a escola tradicional por sua organização do espaço da sala de aula, “[...] com suas fileiras de carteiras e arregimentação militar dos alunos” (DEWEY, 1979, p. 59), que representava uma restrição à liberdade intelectual e moral. Aí vemos sua concepção do aluno enquanto indivíduo ativo, pois considera que a maior liberdade exterior favorece a aprendizagem, porque assim o ensino assume um caráter social.

As experiências deveriam ser ricas e incentivar nos alunos o gosto pela aprendizagem e busca por informações e novas ideias, coisa que a escola tradicional não alcançava. Subjaz daí que o estudo de qualquer conteúdo escolar deve partir da experiência de vida comum, trata-se de encontrar o material de aprendizagem dentro da

³⁵ Inclusive em sua concepção sobre a educação profissional, Dewey deixa claro que não tinha interesse na mera adaptação dos indivíduos. Segundo ele, a educação profissional americana deveria tender primeiramente a modificar o sistema laboral existente e transformá-lo (WESTBROOK, 2010).

experiência. Da mesma forma, trata-se de desdobrar progressivamente o que já foi experimentado, “[...] de forma a apresentá-lo de forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida” (DEWEY, 1979 p. 74). Cabe ao professor selecionar problemas que dentro das experiências existentes possam suscitar novos problemas, os quais ampliarão a área de experiências posteriores.

Nesse sentido, a educação para Dewey pode ser definida como “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 2001, p. 37). A educação, portanto, não é vista como uma preparação para o futuro, onde o processo e as finalidades são separados. A educação faz parte do próprio processo vital, é resultado inevitável das experiências da vida. Por isso a escola não deve se tornar um fim em si mesma, deixando de distribuir materiais de instrução da vida em detrimento de materiais instrucionais da escola. O processo educativo faz parte da própria vida como forma de reorganizar, reconstruir e transformar as experiências e a vida. Teixeira (2001) afirma que essa é justamente uma das principais contribuições deweyanas para a educação, de restaurar o equilíbrio entre educação formal e não formal, da escola e da vida. Mas para que isso pudesse acontecer da melhor forma possível, Dewey afirma a necessidade de controlar o meio, organizar a atividade educativa, planejar a experiência, sem o que seria impossível a atividade ser educativa.

A aprendizagem, nessa ótica, só tem sentido quando transforma o comportamento, quando já não podemos agir da mesma forma, quando aprendemos para a vida. E já que a aprendizagem se integra à vida, Teixeira (2001) cita algumas condições para que a aprendizagem ocorra na escola: a) só se aprende o que se pratica, nesse sentido, a escola deve oferecer o máximo de situações tão reais quanto as vivenciadas fora da escola; b) mas não basta praticar, é preciso ter a intenção de aprender porque o processo é consciente; c) aprende-se por associação, quer dizer, quando se está ensinando conteúdos de aritmética também pode-se estar ensinando o desgosto pelos mesmos; d) não se aprende nunca uma coisa só, pois ao mesmo tempo que um aluno aprende Geografia, ele está aprendendo o gosto ou desgosto pela matéria, pelo professor, a ser cooperativo ou não etc.; e) toda aprendizagem deve ter o mesmo lugar e função que tem na vida, o ensino não pode ser isolado da realidade, sem aplicação e função na vida.

E aí entra a importância do saber acumulado, que deve propiciar o enriquecimento e transformação da experiência. Longe de ser uma teoria que bane os conhecimentos acumulados e a atuação do professor, essa proposta indica que são os conhecimentos pontos de apoio fundamental e o professor aquele que deve orientar e estimular a atividade do aluno por meio das experiências acumuladas. É justamente o enriquecimento, ampliação e transformação da experiência que possibilita o máximo desenvolvimento de cada pessoa, o que diretamente melhora a vida social.

No Brasil, a adesão aos ideais escolanovistas por grande número de intelectuais e educadores também se alinhou com as transformações sociais da crescente urbanização e industrialização. Anísio Teixeira³⁶, que dirigiu a reforma educacional baiana em 1925 de acordo com ideais da Escola Nova, considerava a educação um elemento chave para a inovação e modernização da sociedade. Por sua vez, Fernando de Azevedo³⁷ promoveu a reforma educacional do Distrito Federal em 1928, considerada a primeira reforma plenamente de acordo com o escolanovismo no Brasil.

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação são vistos como valores permanentes da educação e que enobrecem a alma. A escola passaria a ser “[...] um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas” (MANIFESTO, 2006, p. 196). Deve ser a escola a primeira a iniciar os alunos nas atividades motoras, manuais e construtoras, para que possam apreciar e sentir o ambiente e a vida ativa que os rodeia de acordo com suas aptidões e possibilidades. O trabalho deve ser o elemento formador, favorecendo o aumento da energia criadora do aluno, o qual deve ser preparado pelos trabalhos em grupo e atividades pedagógicas e sociais para “[...] penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai lutar e viver” (MANIFESTO, 2006 p. 196).

³⁶ Anísio Teixeira (1900-1971) foi aluno de Dewey em Nova York e trouxe para o Brasil suas influências, foi personagem central nas ideias da escola nova e sua difusão. Defendia uma educação integral e para todos, criticava o caráter elitista que o ensino vinha tomando no Brasil, onde apenas uma classe social tinha mais êxito e acesso. Exerceu vários cargos executivos importantes, como no INEP, CAPES e UNESCO. Fundou a Universidade do Distrito Federal em 1935, que depois se transformou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (SAVIANI, 2008).

³⁷ Fernando de Azevedo (1894-1974) também se direcionava pelas contribuições da sociologia, principalmente de Émile Durkheim, atuando como difusor dos seus estudos no Brasil. Lançou e redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova juntamente com Anísio Teixeira e outros 24 educadores (SAVIANI, 2008).

A escola secundária é considerada o ponto nevrálgico da reforma. Deveria deixar de se destinar à adaptação de todas as inteligências em um formato rígido de educação, para ser flexível e viva, “[...] organizada para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (MANIFESTO, 2006, p. 197). Diante disso, é proposto que a escola secundária tenha uma sólida base comum de cultura geral por três anos para uma posterior bifurcação, em seção de preponderância intelectual: três ciclos de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas, ciências químicas e biológicas; e preponderância manual: extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e pesca), elaboração das matérias primas (industriais e profissionais), distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio)³⁸. Nesse sentido, a universidade deveria também introduzir as escolas de cultura especializada para as profissões industriais e mercantis.

A pedagogia nova passa a predominar no cenário educacional, aspecto verificado na elaboração do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1947³⁹. As próprias escolas católicas passaram a adotar algumas contribuições da Escola

³⁸ Atualmente no cenário educacional brasileiro temos a reforma nacional do ensino médio, onde o currículo terá uma base comum e obrigatória a todas as escolas e outra flexível. “Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho” (MEC, 2017). Os alunos poderão escolher, conforme suas aptidões, vocações e desejos, entre: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional. No entanto, o caráter impositivo da reforma tem sido muito criticado, sem contar ainda com os vários pontos polêmicos da reforma, que inclui, por exemplo, a possibilidade de pessoas com notório saber (mesmo sem formação específica e superior) ministrarem aulas. Se de um lado questiona-se a forma com a qual as pessoas serão contratadas para ministrar aulas e quais disciplinas, outra é a oportunidade que o notório saber dá para a crítica “desde de dentro” da comunidade/sociedade para introduzir na universidade. Nesses termos, apontar que a hierarquização por títulos não sobrepõe a experiência e que, é possível em determinadas áreas que sejam incluídas pessoas e suas experiências sobre temas de domínio próprio. Por exemplo, benzedeiros ensinarem cursos de saúde sobre manipulação de ervas e cuidados comunitários e romper com o domínio colonizador do título para quem apenas estuda sem experiência familiar ou sobrenatural ensinar sobre benzimento. Além disso, há também a questão de que nem todas as escolas terão condições de oferecer todos as opções de currículo para os alunos, o que afetaria consideravelmente os alunos das escolas públicas.

³⁹ Apesar de ter conseguido exercer maior influência no projeto inicial da LDB, que foi lançado em 1948, os artífices do Manifesto dos Pioneiros foram fortemente criticados pela ala religiosa. O projeto foi inicialmente arquivado pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, o motivo foi a defesa da descentralização do ensino no projeto. Em 1956 o projeto foi novamente apresentado, mas o clima de conflito com os representantes católicos aumentou, os quais acusaram os defensores da escola nova de serem contrários ao ensino privado. Depois disso, em 1958 foi apresentado um substitutivo ao projeto, conhecido como “Substitutivo Lacerda”, que passou a determinar a prevalência da família em escolher a melhor educação para seus filhos e incluía o financiamento público de escolas privadas. Após a movimentação de um grupo de educadores na Campanha em Defesa pela Escola Pública, composto pelos antigos renovadores e por novos intelectuais, estudantes e líderes sindicais, um novo substituto do grupo também foi apresentado à Câmara dos Deputados. Em vista disso, um novo projeto foi elaborado por alguns deputados, mas continuava seguindo as linhas do Substitutivo Lacerda, embora se distanciando um pouco,

Nova, com relação aos métodos e ideias renovadoras. Todavia, o clima de euforia com o movimento renovador começou a se esgotar a partir da segunda metade do século XX. Segundo Saviani (2008), uma das causas foi a Guerra Fria e o lançamento do *Sputnik* pela União Soviética em 1956. As escolas americanas passaram a ser acusadas de enfatizar excessivamente o lugar da criança e esquecer da importância dos conteúdos. Como afirma Westbrook (2001), Dewey se transformou no bode expiatório no meio dessa crítica, pois foi equivocadamente identificado com os progressistas (espontaneísmo) que havia criticado. E há ainda que se considerar que os ideários da escola nova utilizados no Brasil não foram todos inspirados em Dewey. “Houve também um escolanovismo francamente taylorista e funcionalista, com marcada ênfase na eficiência dos procedimentos escolares, na simples adequação do indivíduo à ordem social e ao ritmo da indústria em ascensão” (CUNHA, 2001, p. 97). O legado de Dewey, assevera Westbrook (2001), consiste mais em uma visão crítica do que prática, pois as escolas estão longe de ser ambientes amplamente interessantes e instigadores.

A defesa da democracia é um grande avanço com relação à pedagogia tradicional, pois o papel do professor é relativizado e a relação entre adultos e crianças é entendida enquanto interação e não imposição. Percebe-se o papel ativo das crianças na aprendizagem e produção do conhecimento, mas a defesa da democracia ainda é voltada para uma democracia burguesa. Assim, a identidade da escola se volta para os desígnios nacionais, a defesa da nação, algo que a educação decolonial coloca em xeque por seu uma identidade autoritária, nacional, que deriva da colonialidade do poder.

O tecnicismo nos Estados Unidos, após os fatos acima narrados, ascende como ideologia hegemônica quando um número crescente de educadores começou a tratar sistematicamente de problemas e questões curriculares. O propósito era planejar cientificamente o processo educativo de modo que as influências subjetivas fossem minimizadas e não se desviassem das metas e padrões pré-definidos. A escola foi vista como necessária para adequar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. “Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola,

manteve os “direitos da família” e o favorecimento da escola privada. Por fim, a lei é promulgada em 1961 num projeto que reunia as aspirações da elite, trazendo poucos avanços para a educação da massa, defendendo a iniciativa privada (BARROS, 2016). Para Romanelli (1986) um aspecto positivo do processo foi a mobilização de um contingente expressivo de estudantes, intelectuais e operários que se somaram às reivindicações dos pioneiros.

inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’ (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10). O currículo como campo especializado de estudos surge no momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais tentam definir os objetivos e formas da educação de massas nos Estados Unidos. As transformações sociais ocasionadas pelo novo tipo de industrialização, pelo crescimento da população e da agricultura impunham a necessidade não apenas de novas escolas, mas sobretudo de novos sistemas educativos.

Nesse contexto, a eficiência social começou a ser evocada como critério para o controle social a ser exercido pela escola. Importante precursor desse pensamento, Taylor⁴⁰ acreditava que a eficiência social era capaz de permitir a redução do erro humano e o conseqüente aumento na produção. "Enquanto doutrina social, a eficiência social emergiu intimamente ligada à noção de e à crença no progresso" (PARASKEVA, 2007, p. 97). O combate contra o desperdício começou a impregnar o sistema educativo, o que implicava na reorganização do currículo com vistas a eliminar tudo que não fosse essencialmente prático. É nesse sentido que Bobbit escreve o livro *The Curriculum* em 1918, marco referencial dessa nova concepção que posteriormente exerceria grande influência no tecnicismo e no Brasil. O autor é um dos proponentes da ideologia da eficiência social e "[...] via a escola como um espaço para a produção de indivíduos, tal qual uma fábrica, declarando que ‘a educação é um processo de moldagem tanto quanto a manufatura de carris de aço’” (PARASKEVA, 2007, p. 102).

Para Bobbit (1918) a educação deveria se voltar principal e conscientemente para uma ação prática eficiente em um mundo prático. O indivíduo deveria ser educado para ter uma performance eficiente no trabalho em que é chamado a atuar; para cooperar eficientemente em assuntos cívicos e sociais; para manter sua eficiência corporal; para participar adequadamente em atividades de lazer desejáveis; e para que possa manter todas as suas relações sociais de maneira agradável e eficaz. Bobbit queria que o sistema educacional funcionasse como uma fábrica ou empresa comercial, propôs os mesmos princípios da administração científica de Taylor (taylorismo), em que basicamente a divisão do trabalho se radicaliza em duas direções: “ (i) separação rigorosa do trabalho manual e do trabalho intelectual, da concepção e da execução do trabalho; (ii)

⁴⁰ Frederick W. Taylor (1856-1915) foi um engenheiro mecânico estadunidense considerado o pai da Administração Científica. Publicou o livro “Princípios da Administração Científica” em 1911 e propôs a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia industrial, acreditava, por exemplo, que oferecendo instrução sistemática e adequada aos trabalhadores, os mesmos poderiam produzir mais e melhor.

decomposição rigorosa, nos seus elementos gestuais, das operações do trabalho produtivo” (SILVA M., 2006, p. 4822). Por isso era preciso operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo, o professor e o aluno ocupam posição secundária no processo educativo, pois devem apenas executar um processo planejado, concebido e controlado por especialistas supostamente habilitados, neutros e objetivos. As finalidades da educação são dadas pelas exigências do mundo do trabalho:

His first task rather, in ascertaining the education appropriate for any special class, is to discover the total range of habits, skills, abilities, forms of thought, valuations, ambitions, etc., that its members need for the effective performance of their vocational labors; likewise, the total range needed for their civic activities; their health activities; their recreations; their language; their parental, religious, and general social activities (BOBBIT, 1918, p. 43)⁴¹.

O planejamento e a definição dos objetivos são considerados primordiais para evitar erros e tomar caminhos indesejáveis. O importante é aprender a fazer e racionalizar o processo com a ajuda do pensamento científico. O currículo se transforma em algo mecanicamente organizado por especialistas, atrelado ao cargo do supervisor escolar. As finalidades educacionais já estavam dadas pelo mundo do trabalho, bastaria pesquisar e selecionar quais habilidades são necessárias para as diversas ocupações, trabalho destinado ao especialista. Cabe ao gestor planejar e decidir, o professor e o aluno apenas executam conforme os moldes de qualidade já estabelecidos; o gestor disporá ainda de aparatos vigilantes para garantir o cumprimento do programa. Dessa forma: “A tecnocracia dominante no mundo educativo prioriza este tratamento que evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 47)⁴².

Saviani (2008) indica que as bases para a pedagogia tecnicista em campo brasileiro foram lançadas em 1960 com a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

⁴¹ “Sua primeira tarefa, na determinação de uma educação apropriada para qualquer classe específica, é descobrir a gama completa de hábitos, competências, capacidades, formas de pensamento, valores, ambições, etc., que seus membros precisam para o desempenho efetivo de seus trabalhos vocacionais; do mesmo modo, a gama completa necessária para suas atividades cívicas; suas atividades de saúde; seu lazer; sua linguagem; sua vida familiar; religião, e atividades sociais em geral” (tradução da autora).

⁴² Isso ainda é visível atualmente com o uso de material apostilado por alguns municípios do Brasil, o qual funciona como forma de promoção política, pois o discurso atrela o sistema apostilado à modernização e eficiência do sistema privado. Outra coisa em jogo é que um verdadeiro comércio se desenvolve em torno do que deve ser ensinado nas escolas, sendo que o caráter pedagógico, filosófico, social e político do currículo é desconsiderado. Além disso, a escolha do sistema geralmente fica restrita ao prefeito e altos cargos das prefeituras (AMORIM, 2008).

(IPES), sob orientação da classe empresarial. O IPES teria sido criado para fazer frente à mobilização popular, aos sindicatos de operários, às organizações de estudantes e aos movimentos de cultura e educação popular que cresciam no mesmo período. A relação com os Estados Unidos se estreitou por meio de alianças e acordos financeiros para a educação brasileira entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID), os famosos Acordos MEC-USAID⁴³.

Anterior ao IPES, em 1956 já havia sido firmado o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAEE). O PABAEE foi pioneiro na área do currículo, elaborando apostilas, traduzindo materiais norte-americanos e oferecendo cursos sobre currículo. Moreira (1990) diz que algumas disciplinas oferecidas por esses cursos enfatizavam como planejar e desenvolver o currículo, associando currículo e supervisão escolar. A educação não era vista como um ato político, por conseguinte, a relação entre sociedade e educação não era examinada. Havia técnicos dos Estados Unidos participando em cada departamento e as obras utilizadas eram fundamentalmente dessa origem. Assim, a principal preocupação do PABAEE foi com procedimentos, métodos e recursos, sendo responsável por introduzir o ideal tecnicista nas escolas brasileiras.

O ano de 1969 marca o início de várias políticas educacionais orientadas pelo tecnicismo, ano em que entra em vigor a reforma universitária⁴⁴, a implantação da pós-graduação⁴⁵ e das habilitações técnicas no curso de pedagogia⁴⁶. E com a aprovação da LDB 5.692 em 1971, a pedagogia tecnicista foi adotada como pedagogia oficial a ser

⁴³ Os acordos tiveram influência decisiva nas formulações e orientações educacionais durante a Ditadura Militar, visavam adequar a educação às exigências internacionais do sistema capitalista. Merece destaque o “Relatório Meira Matos”, criado em 1967, e o “Grupo de Trabalho da Reforma Universitária” de 1968. Ambos foram decisivos para a reforma universitária (Lei nº 5.540/ 1968) e para a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Romanelli (1986) afirma que os acordos atingiram todos os níveis de ensino (primário, secundário, superior), tanto o ramo acadêmico quanto profissional, visando: reestruturação administrativa; planejamento; treinamento de pessoal docente e técnico; controle do conteúdo geral de ensino por meio da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

⁴⁴ A reforma universitária teve efeitos controversos, por um lado, as instituições passaram a articular ensino e pesquisa, criou-se uma política nacional de graduação e pós-graduação, acoplou-se o ingresso e a progressão docente com a titulação acadêmica; por outro lado, foram criados os departamentos (fragmentando o sistema), os movimentos estudantis foram proibidos, foram lançadas as condições para o ensino superior privado, estabelece-se a escolha dos reitores pelo presidente da República.

⁴⁵ Inicialmente criada com o intuito de controlar e produzir de acordo com os ideais tecnicistas, a pós-graduação se constituiu como principal instrumento de renovação educacional.

⁴⁶ As habilitações fragmentavam a ação do pedagogo que devia se especializar em uma determinada área e assim não possuía uma visão global e aprofundada do sistema educacional e do processo educativo como um todo. O Parecer CEF nº 252/69 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em virtude da reforma universitária, instituindo as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas de Segundo Grau; Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

estendida para todas as escolas. Conforme Saviani (2008), apesar de bastante criticada, a tendência tecnicista adentra na década de 1990 e influencia o projeto que culminou na nova LDB de 1996, suplantando a ênfase na qualidade social da educação. De fato, resquícios da pedagogia tecnicista são perceptíveis no cotidiano escolar e na administração do sistema educacional, que continua a operar pelo mecanismo do especialista que define objetivos, metas, políticas etc., com uma participação pequena ou camuflada da população em geral e dos envolvidos diretamente com o campo educativo. Há ainda que ser considerado o processo que Saviani (2008) denomina de neotecnicismo, em que a partir da década de 1990 preconiza-se a flexibilização (toyotismo) em vez da uniformização e rígido controle do processo (taylorismo, fordismo). O controle agora é direcionado para os resultados, pela avaliação que busca garantir a eficiência e a produtividade. Cresce o número de acordos internacionais para avaliações estandardizadas e também avaliações de âmbito nacional, que acabam definindo quais conteúdos e áreas disciplinares devem receber prioridade no ensino.

Fica bastante claro que o tecnicismo, na definição e nos arranjos que faz relacionados ao conhecimento escolar, possui em si todos os elementos eurocêntricos anteriormente discutidos. No seu intuito de eliminar a subjetividade do processo educativo para garantir a sua eficácia, opera pela separação entre mente e corpo, razão e emoção, corpo e mundo. Esse é um processo que historicamente tem excluído epistemicamente todos os conhecimentos que não se configuram dessa forma. Os preceitos de objetividade, neutralidade e universalidade implicam na lógica de que somente um corpo de especialistas bem treinados é capaz de produzir conhecimento, e, nesse sentido, o supervisor escolar é aquele que pode planejar, coordenar e avaliar o currículo, pois ele receberia treinamento para isso.

Além disso, se cabe à escola inculcar os valores, condutas e hábitos adequados, é porque a forma de ser e pensar das classes populares é reafirmada como um empecilho, nesse caso devido ao projeto político-ideológico em pauta no período de ditadura e de pós-guerra fria, que não deixa de ser colonizador. Principalmente considerando que nesse período histórico os Estados Unidos buscam garantir cada vez mais sua hegemonia mundial, por meio de um imperialismo que coloniza os países e os grupos subalternos, impondo formas de ser e pensar. Nesse sentido, como afirma Mignolo (2000), a consciência crioula branca, que não se reconhece enquanto tal, busca formar alianças com a colônia, realocada na América do Norte, continuando a exercer internamente a opressão

e dominação, a colonialidade do poder, ser e saber. Como não se reconhece como colonizado, a saída é tentar ser igual ao colonizador, enaltecendo as características em detrimento das suas próprias (MEMMI, 1967).

Servindo a esses interesses imperialistas, o conhecimento curricularizado deve ser instrumento de racionalização, não de reflexão. O pensamento científico é o artífice utilizado para levar a esse caminho, mais uma vez reafirmando o lugar daqueles que produzem conhecimento e daqueles que devem somente apropriar-se dele de forma objetiva e neutra. O papel da vigilância, do controle e da avaliação demonstram que assim como os países têm que prestar contas às agências e mecanismos de controle internacionais, professores, escolas e alunos têm um caminho a seguir que não admite desvios, tudo é cautelosamente calculado, afinal, os desvios podem ser terríveis para as classes dominantes, para o colonizador.

Fica claro que o tecnicismo utiliza das várias separações que o conhecimento ocidental reproduz para definir currículo, educação e conhecimento escolar. Tais separações logicamente se ancoram naquelas produzidas pela colonialidade/modernidade para distinguir entre o Eu e os Outros. Ademais, a lógica do sistema mundo capitalista é incorporada como na ordem do natural, do dever ser, algo a ser conquistado pelo país com o esforço dos dirigentes e da população. Para isso, várias estratégias devem ser adotadas, para adequar os diferentes âmbitos sociais, políticos, culturais, epistêmicos e econômicos à nova ordem mundial. Novamente a civilização imposta, mas incorporada pela elite crioula branca como sinal de desenvolvimento.

Em suma, podemos dizer que as concepções tradicionais do currículo (humanista, tecnicista e renovada), seguem uma abordagem realista, estática e essencialista do conhecimento, da cultura e do próprio currículo. Nesta concepção o currículo é considerado como um reflexo do conhecimento existente, o qual representa fielmente a realidade. A cultura e o conhecimento são retirados do seu campo de produção, tornam-se reificados. Dessa forma, a relação entre currículo e produção social do conhecimento, da cultura e mesmo do currículo é negada, o que implica a desconsideração das relações de poder e diversos interesses que participam dessa construção (SILVA, 2006). Como afirma Goodson (2008, p. 8): “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”. E nesse sentido, os conhecimentos selecionados e a forma que o currículo adota implicam a direção que o processo de ensino tomará, implicam quais os objetivos, finalidades, preferências, gostos,

comportamentos, mentalidades, e subjetividades que são almejados para uma certa população.

2.2 *Concepções críticas do currículo*

A partir dos anos 1970, as teorias tradicionais do currículo começaram a ser questionadas com o movimento de “reconceptualização do currículo” (SILVA, 2005). Durante a década de 1960, muitas transformações ocorreram e influenciaram o campo teórico, como os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os diversos movimentos estudantis na Europa e Estados Unidos, os protestos contra a Guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, são alguns dos importantes movimentos culturais e sociais que assim como as teorizações que surgiam, questionavam o pensamento e a estrutura tradicionais. Enquanto a teoria tradicional preocupava-se com o *como fazer* do currículo, as teorias críticas preocuparam-se com o que o currículo *faz*, o que ele produz e como é produzido.

Nos Estados Unidos e Canadá o movimento de crítica ao currículo tradicional emergia dentro do próprio campo de estudos da educação. Um movimento mais organizado foi impulsionado pela I Conferência sobre Currículo realizada em Nova York, em 1973. O movimento de reconceptualização, como ficou conhecido, expressava a insatisfação de pessoas que não reconheciam o currículo como meramente técnico e administrativo, pois tal noção se afastava das teorias sociais de origem europeia, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. O movimento pretendia incluir tanto as vertentes marxistas quanto as fenomenológicas, mas as pessoas envolvidas com os estudos marxistas procuraram distanciar-se da identificação com o movimento, pois o consideravam como excessivamente centrado em questões subjetivas e pouco políticas. Todavia, ambas vertentes procuravam questionar as compreensões naturalizadas do mundo social, da escola e do currículo. No caso da fenomenologia, da hermenêutica e da autobiografia, desnaturalizar essas categorias significava focalizá-las através de uma perspectiva bastante pessoal e subjetiva. Tal investigação coloca em questão o senso comum, não o substituindo por categorias teóricas e abstratas, mas focalizando na experiência vivida os significados construídos subjetiva e intersubjetivamente (SILVA, 2005).

Para a perspectiva fenomenológica não existe muito sentido na compreensão técnica e científica que implica na organização e estruturação do currículo em disciplinas. “As disciplinas tradicionais estão concebidas em torno de conceitos científicos, instrumentos, isto é, do mundo de segunda ordem dos conceitos e não do mundo de primeira ordem das experiências diretas” (SILVA, 2005, p. 40). O currículo, nessa perspectiva, não é um conjunto de fatos, conceitos teóricos e abstratos, mas sim um local de oportunidades para que alunos, alunas, professoras e professores possam examinar de forma renovada aqueles significados da vida cotidiana que tendem a ser vistos como naturais. O currículo é visto como experiência e local para questionamento sobre a experiência. A própria experiência dos alunos e alunas se torna objeto de investigação fenomenológica, sendo os temas selecionados dentro da vida cotidiana da própria pessoa que investiga ou de outras envolvidas. A análise fenomenológica procura desbanalizar temas cotidianos que parecem naturalizados, destacando aspectos subjetivos, vividos, concretos e situados da experiência. Ela tem sido combinada com a investigação hermenêutica e autobiográfica. Para a hermenêutica, não existe apenas um significado possível, mas sim uma múltipla interpretação; já a autobiografia considera o currículo como experiência vivida e formativa.

O método da autobiografia não se limita a desvelar aspectos formativos da vida educacional e pedagógica, ele mesmo possui uma dimensão auto transformativa, por isso poderia ser extremamente importante no processo de formação docente, como afirma Silva (2005). Além disso, o método biográfico ou autobiográfico “[...] representa una visión diferente al racionalismo [...], según el cual solo existe una realidad objetiva, más allá de los sujetos mismos, a la que accedemos mediante la investigación y el descubrimiento” (SILVA, p. 82). Isso representa uma superação da dicotomia entre o subjetivo e o institucional, pois a partir das falas de cada sujeito é possível adentrar no contexto em que as mesmas foram produzidas. Nesse sentido, a subjetividade é recuperada em seu valor de entender a realidade, a qual, por sua vez, é entendida como uma construção coletiva que pertence a um determinado contexto histórico (FLORES, s/d).

A perspectiva fenomenológica dá uma certa guinada no sentido contrário ao eurocentrismo, na medida em que o valor da subjetividade começa a ser resgatado. O processo de constituição do sujeito é entendido em sua complexidade, envolvendo os conhecimentos aprendidos e a própria história de vida, a forma como cada um(a)

interpreta sua realidade. O objetivo do currículo não é mais transmitir conhecimento técnico, mas sim proporcionar o desvelamento das relações sociais, desnaturalizar o que está banalizado, e isso é extremamente importante visto que o eurocentrismo visa exatamente o contrário, a naturalização das relações sociais capitalistas e modernas. Como Flores (s/d) afirma, o método biográfico permite uma visão diferente do racionalismo, que só existe no campo da objetividade, situado além do sujeito. As separações do conhecimento ocidental são questionadas, pois se a subjetividade é considerada, significa que todas as pessoas são capazes de produzir conhecimento.

No entanto, para o neomarxista Michael Apple tal estudo representa um recuo ao pessoal, narcisístico e ao subjetivo. O autor busca nas fontes da crítica marxista e da teorização crítica mais amplas subsídios para suas contribuições acerca do currículo. Assim, parte do pressuposto de que existe uma conexão clara entre a forma como a economia está organizada (dominação de classe) com a forma como o currículo está organizado. Mas tal relação não se dá de forma mecanicista e determinista. Apple recorre ao conceito de hegemonia de Gramsci, que permite ver o campo social como um campo de contestação, onde os grupos dominantes precisam empregar constantemente meios de convencimento ideológico para manter sua dominação. Esse convencimento alcança sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum. Para o autor: “[...] a estabilidade ideológica e social baseia-se em parte na interiorização, bem no fundo de nossa mente, dos princípios e regras do senso comum que dirigem a ordem social existente” (APPLE, 1979, p. 69). Nesse sentido, cabe à escola produzir e reproduzir formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, a escola é uma força ativa na legitimação da ideologia e das formas econômicas e sociais.

Diante disso, Apple afirma ser necessário analisar as ligações entre poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível na escola (e o que não é). Para isso: “[...] precisamos examinar criticamente não apenas ‘como um estudante adquire mais conhecimento’, mas ‘porque e como determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados como conhecimento objetivo, factual’” (APPLE, 1979, p. 27). O autor questiona: “Como, concretamente, pode o conhecimento oficial representar configurações ideológicas dos interesses dominantes numa sociedade? Como as escolas podem legitimar esses padrões limitados e parciais do saber como verdades não-questionadas?” Essas questões devem ser formuladas com relação a pelo menos três áreas da vida escolar:

1) como as regularidades diárias básicas das escolas contribuem para o aprendizado pelos estudantes dessa ideologia; (2) como as formas específicas do conhecimento curricular, tanto no passado como no presente, refletem essas configurações; e (3) como essas ideologias se refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade (APPLE, 1979, p. 27).

Portanto, devem ser direcionadas ao currículo oculto⁴⁷, à distribuição de normas, tendências e valores que não dependem dos conteúdos em si, mas da rotina diária vivida pelos alunos e alunas. O próprio conhecimento educacional deve ser indagado para saber-se de onde provém e a quem pertence esse conhecimento. Também os educadores são questionados, principalmente quando aderem a modelos sistêmicos de administração, processos de regulação e rotulação social em seu trabalho. Podemos ver então que Apple considera tanto currículo oculto quanto currículo oficial importantes para analisar o processo educacional. Enguita (1989) traz importantes contribuições sobre o currículo oculto. Segundo ele, além das relações sociais dentro da escola prepararem os indivíduos para aceitar e adequar-se ao modelo produtivo e às relações de trabalho existentes, ainda atuam cerceando suas potencialidades de resistência⁴⁸. Assim: “A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas.” (p. 158). Esse objetivo não é alcançado somente com os conteúdos ensinados, mas principalmente na forma como as experiências e o ambiente são controlados e organizados, ainda mais considerando o tempo que cada um passa na escola, tempo que é ainda prolongado com as atividades, tarefas e horas requeridas para estudos de todo tipo fora do espaço escolar.

⁴⁷ O currículo oculto se refere a tudo que alunos e alunas aprendem diariamente na escola por meio de diversas práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, regras e normas que vigoram no ambiente escolar. Pode ter um caráter bastante disciplinador, rígido, inflexível, portanto, para que uma educação possa ser considerada emancipadora, não apenas os conteúdos e prescrições devem mudar, mas também o currículo oculto, no sentido de que tradicionalmente esse currículo serve para moldar os comportamentos à sociedade moderna e colonial.

⁴⁸ Enguita (1989) cita algumas conexões entre as relações sociais da escola e as relações sociais de produção capitalista. Uma dessas características, como exemplo, é a obsessão que as escolas têm pela manutenção da ordem por meio da autoridade do professor e da submissão dos alunos. Assim, os alunos já estão imersos em relações hierárquicas da mesma forma que acontece no mundo do trabalho, aprendem que não podem tomar decisões sozinhos, que não se pode depositar confiança neles e que estão sob tutela. Apenas para citar uma forma pela qual a escola visa acabar com a potencialidade de revolta dos alunos, a competição interindividual é estimulada especialmente por meio da atribuição de notas. Segundo o autor essa é uma estratégia que prepara o terreno para as relações de trabalho no futuro, para que os indivíduos não atuem solidariamente e cooperativamente frente ao seu empregador. No entanto, como lembra Enguita, esse processo também envolve as particularidades e experiências de cada aluno, o que implica na não uniformidade dos resultados obtidos.

Além disso, Apple além de enfatizar a distribuição desigual do conhecimento escolar para diferentes grupos sociais, problematiza a produção de conhecimento que é realizada pela escola. Essa produção ocorre principalmente nos níveis superiores de educação, mas na medida em que os requisitos para entrada na universidade pressionam os currículos de outros níveis, os últimos acabam enfatizando o mesmo tipo de conhecimento, denominado pelo autor por conhecimento técnico. Tal conhecimento é relevante para a economia e a produção, por isso recebe mais prestígio no lugar de outros conhecimentos.

Como afirma Silva, (2005, p. 48), Apple volta-se para a ligação entre currículo e poder, ou seja, “[...] a conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”. Em seus estudos recentes ele utiliza as contribuições do pós-estruturalismo e pós-modernismo e das teorias estruturais, evitando, porém, os perigos de pensar que o capitalismo desapareceu, que as relações de classe não importam mais.

Pensando nas atuais reformas neoliberais e neoconservadoras em educação, propõe que sempre nos perguntemos “[...] que grupo está liderando esses esforços de ‘reforma’? [...] Quem se beneficia e quem perde como resultado disso?” (APPLE, 2001, p. 57). Essas reformas são justificadas pelo desejo de estreitar as relações entre educação e um projeto mais amplo que atenda às necessidades da economia, pois a escola estaria falhando em produzir uma força de trabalho suficientemente adaptável e habilitada. As políticas direitistas, prossegue Apple, carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em “valores de mercado” e um apego neoconservador aos “valores tradicionais”. Para os neoliberais, o Estado deve ser minimizado e liberar a empresa privada de controles; para os neoconservadores o Estado precisa ser forte para ensinar conhecimentos, normas e valores corretos, mas fraco em outras áreas, como as políticas públicas. O poder dessa aliança pode ser percebido nas seguintes políticas e propostas educacionais:

- (1) Os programas de “escolha”, tais como planos de *vouchers* e créditos fiscais, que procuram tornar as escolas mais semelhantes à completamente idealizada economia de livre mercado;
- (2) o movimento em nível estadual e nacional, para “elevar padrões” e determinar as “competências” tanto de professores quanto de alunos em relação a objetivos e conhecimentos curriculares básicos, e que vem sendo crescentemente reforçado através de avaliações estaduais e nacionais;
- (3) os ataques cada vez mais eficazes ao currículo escolar em razão do seu “viés” antifamília e antilivre empresa, por seu humanismo secular,

por sua falta de patriotismo e por sua negligência em relação aos valores e conhecimentos da “tradição ocidental” e do “conhecimento real”; e (4) a crescente pressão no sentido de tornar as necessidades percebidas do comércio e da indústria os fins primordiais da escola (APPLE, 2001, p. 61).

Portanto, Apple traz importantes contribuições sobre as atuais reformas educacionais de âmbito internacional que acabam sendo impostas a muitos países pelos organismos financeiros como o Banco Mundial. O autor nos leva a pensar sobre a escola e seu papel dentro do sistema capitalista, sendo o conhecimento e o currículo importantes peças-chave para o controle social, para manter a hegemonia das classes dominantes. Ele critica os currículos nacionais e as avaliações estandardizadas, cujo resultado será a produção das diferenças de forma ainda maior, assim como os antagonismos sociais e econômicos. Como explica Melo (2016), essas reformas fazem parte da ascensão do Estado neoliberal, modelo que promove as reformas educativas sob o ideal da mercantilização das relações sociais e da própria educação, algo que atinge a educação não apenas no campo da formação de capital humano, mas que a transforma em “[...] campo para investimentos, lucratividade e reparto dos fundos públicos. Trata-se de um processo de privatização de serviços educativos com o financiamento direto de escolas privadas ou, indiretamente, por meio do comércio de serviços para o sistema educativo [...]” (MELO, 2016, p. 25). Os testes padronizados seguem as orientações dos organismos internacionais e atuam para impor parâmetros avaliativos que determinam o sucesso ou fracasso escolar, limitando o processo educativo nos objetivos a serem alcançados. Com base nesses resultados, os pais e a família poderiam optar pela melhor escola para seus filhos, reivindicando até mesmo fundos públicos para isso. O que importa são apenas os resultados objetivos dos testes, tudo o que fica para trás quando tantos outros aspectos educacionais são obliterados é simplesmente esquecido, pois o que importa é transformar a educação em um mercado competitivo.

Voltando a Apple, ele também chama a atenção para o conflito, considera que além de questionar as relações existentes na escola é preciso defender as formas contra-hegemônicas que já existem e dar luz a outras, a fim de recusar os significados dominantes e afirmar a possibilidade de um mundo diferente.

Apple demonstra como a escola, não apenas com os conteúdos, mas em sua estrutura e organização é pensada para atender aos objetivos da classe dominante. Apesar de questionar quais os conhecimentos são escolarizados e quais não são, ainda não realiza

uma crítica radical na perspectiva dos conhecimentos dos grupos sociais subalternizados. Ainda assim, nos auxilia a ver a escola na reprodução das relações sociais, da estrutura colonial, moderna e capitalista. O conhecimento ocidental que em suas origens nas universidades do século XVIII se constituiu como instrumento moderno/colonial, continua exercendo uma função de naturalização da ordem vigente, do mundo pensado pela elite mundial. E a escola aparece historicamente criada para servir a esses interesses, no contexto colonial/moderno, adequando-se não somente de acordo com os diferentes grupos sociais e culturais, mas também de classes. Inclusive dentro do mesmo país e em âmbito mundial, expresso na dualidade da escola para as classes populares e para a elite.

Quando acontece dessa classe sentir ameaçados seus espaços e discursos, o que é cada vez mais forte na sociedade digital e pós-moderna, acaba recorrendo ao retorno ao clássico, tradicional, à cultura ocidental, à diminuição da presença do Estado nas políticas públicas, no setor econômico e financeiro. A classe dominante se sente ameaçada, afinal nos últimos anos tornam-se frequentes as mobilizações dos movimentos sociais e diferentes grupos sociais e culturais. Inclusive a escola começa a ser obrigada a incluir conhecimentos e visões da história até então totalmente ocultados. Nesse sentido, os currículos nacionais e avaliações estandardizadas servem para assegurar um conhecimento homogêneo, pensando no modelo de sujeito que se deseja formar para a sociedade neoliberal-patriarcal-colonial-moderna. O conhecimento ocidental novamente é utilizado como instrumento de ordenação das pessoas, colocando cada um(a) em seu devido lugar, entendido como conhecimento técnico e não para a vida.

Henry Giroux é outro crítico neomarxista do currículo com muitas contribuições importantes. Para evitar a rigidez economicista de certos enfoques marxistas, Giroux apostou nas contribuições da Escola de Frankfurt e sua ênfase nos aspectos da dinâmica cultural, da crítica à razão iluminista e da racionalidade técnica.

Giroux faz uma crítica às perspectivas dominantes sobre currículo, que ao se concentrarem em aspectos de eficiência e administração burocrática, deixam de considerar a escola como um espaço cultural, uma “[...] arena de contestação e de luta entre grupos econômicos e sociais diferencialmente investidos de poder” (GIROUX, 1984, p. 33).

Esses teóricos teriam se empenhado tanto em descrever como a escola é que não pensaram sobre como deve ser, não refletiram sobre uma filosofia progressista capaz de orientar a reconstrução da escola como esfera pública democrática. Também não

incluíram os professores como agentes de mudança política e pedagógica. Por isso a preocupação de Giroux centra-se em analisar as escolas como esferas públicas democráticas e os professores como intelectuais transformadores. Para ele, para que a pedagogia radical se torne viável como projeto político, deve desenvolver um discurso que combine a linguagem crítica com a da possibilidade. Encarar as escolas públicas como esferas democráticas significa defendê-las como instituições que desenvolvem um serviço público importante, onde os estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social. Para este autor: “[...] as escolas são defendidas como instituições que fornecem as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos na dinâmica da alfabetização crítica e coragem cívica” (GIROUX, 1997, p. 28), as quais constituem as bases para que sejam cidadãos ativos em uma sociedade democrática.

As escolas são locais contraditórios que não apenas reproduzem a sociedade mais ampla, como também podem resistir à lógica de dominação. Por sua vez, os professores enquanto intelectuais:

combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. (GIROUX, 1997, p. 28).

Giroux afirma que os professores devem começar desvelando o horror do sofrimento passado, assim como as resistências, pois ambos nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências. Com isso podemos transformar as condições sociais existentes para eliminar esse sofrimento no presente. A libertação da memória também aponta para o papel que professores podem ter: “[...] na rede pedagógica de solidariedade destinada a manter vivo o fato histórico e existencial do sofrimento através da revelação e da análise das formas de conhecimento histórico e popular que foram suprimidas ou ignoradas” (GIROUX, 1997, p. 30). A memória nos alerta para as formas de resistência e, portanto, nos dá esperança.

Com relação ao conhecimento dentro desse projeto de pedagogia radical, Giroux salienta que devem ser produzidos conhecimentos e habilidades que forneçam as condições para uma vida melhor para todos. Nesse sentido, ele relaciona o conhecimento e o poder de três maneiras distintas: 1) questiona os interesses do conhecimento por meio

das questões que são levantadas ou não; 2) o conhecimento analisado dentro de processos culturais mais amplos relacionados com a produção e legitimação de formações sociais de classe, raça, gênero e idade, produzidos sob relações assimétricas de poder; 3) o conhecimento relacionado com a dinâmica de contestação e luta. Dessa forma, o conhecimento seria tratado como parte de uma luta ampla em torno de diferentes formas de representação, visões de mundo e valores (GIROUX, 1997). O autor compreende a pedagogia e o currículo como “política cultural”, onde se criam significados sociais estreitamente ligados a relações de poder.

Em estudos mais recentes, Giroux tem se preocupado com a cultura popular, tal como se apresenta na televisão, no cinema e na música, em conexão com o pedagógico e o curricular. “A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno” (GIROUX; SIMON, 2002, p. 96). Os professores precisam criar espaços onde a multiplicidade de vozes não seja silenciada por um único discurso dominante, ao mesmo tempo em que desenvolvem formas de pedagogia que denunciem o sexismo, a exploração de classes e o racismo. A cultura popular reflete a capacidade crítica e inovadora das pessoas, pode revelar aspectos de um contradiscurso útil nas lutas contra relações de dominação. Mas para isso também é necessário encarar os aspectos julgados como retrocessos presentes na cultura popular para tentar superá-los.

Portanto, Giroux nos oferece importantes reflexões sobre a educação escolar como forma de resistência, ele se esforça para superar a crítica sem proposições. Encontra na escola pública como esfera democrática, nos professores como intelectuais transformadores e na cultura popular meios de tornar a educação escolar transformadora, tanto da vida de cada sujeito envolvido nesse processo quanto da sociedade mais ampla. E ao mesmo tempo não deixa de considerar a escola e o currículo como espaços de reprodução, por isso a escola é entendida como apenas uma das esferas para a transformação social.

Quando fala da libertação da memória para analisar as formas de conhecimento histórico e popular que foram suprimidos, Giroux se aproxima das discussões realizadas por Marín (2013) sobre a memória coletiva. Essa pode ser uma estratégia para perceber a atuação da colonialidade do saber e as formas de resistência adotadas pelos grupos sociais e culturais. Sua concepção de conhecimento relacionado com o poder também se

aproxima das concepções decoloniais e, nesse sentido, possui o gérmen para a construção de um conhecimento não eurocêntrico. A mesma coisa pode-se dizer acerca da importância que o autor confere à cultura popular, sempre destacando a capacidade de resistência e inovação presente nesse e em outros âmbitos populares. No entanto, há que se considerar até que ponto a concepção de Giroux consegue se libertar do eurocentrismo, visto que ele parte do neomarxismo e da Escola de Frankfurt, que apesar de efetuar críticas importantes à razão iluminista e à racionalidade técnica, são aportes teóricos construídos dentro de um imaginário eurocêntrico. Apesar disso, não há como negar as contribuições do autor para pensarmos a escola como espaço de contestação e construção democrática.

Por sua vez, na Inglaterra a crítica do currículo se dava a partir da sociologia, diferentemente dos Estados Unidos. Em 1971 o livro *Conhecimento e controle* de Michael Young marca o início do que seria conhecido por Nova Sociologia da Educação (NSE). A referência para essa crítica foi a antiga sociologia da educação desenvolvida na Inglaterra, a qual dava uma ênfase especial à estatística e aos estudos empíricos. O currículo tradicional era simplesmente considerado como dado, não era questionado, a preocupação se voltava para as variáveis de entrada e saída de alunos, mas não problematizava o papel da escola e do currículo na produção das desigualdades. Por isso o ponto de partida da NSE é construir uma sociologia do conhecimento que destaque: “[...] o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” (SILVA, 2005, p. 66). A tarefa de uma sociologia do conhecimento seria a de questionar, desnaturalizar e mostrar o caráter histórico e arbitrário das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pelas teorias educacionais e pelos educadores. Assim, vemos que há aproximações entre a NSE e as críticas neomarxistas, inclusive o que iniciou com contribuições estruturalistas, da fenomenologia sociológica e do interacionismo simbólico, posteriormente tornou-se crescentemente neomarxista.

Já o campo dos Estudos Culturais (EC) tem sua origem em 1964 na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Sua crítica inicial foi sobre a noção de cultura dominante na crítica literária britânica, onde a cultura era identificada apenas com as “grandes obras” da literatura e artes em geral. Na visão dos EC a cultura passa a ser entendida como “[...] modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer sociedade” (SILVA, 2005, p. 131), portanto, não haveria hierarquia entre alta cultura e cultura de

massa, cultura erudita e cultura popular. Seus esforços iniciais se concentraram no estudo das subculturas urbanas britânicas e depois se ampliaram para a cultura popular. Algumas perspectivas do marxismo foram incorporadas pelos EC, e, assim, “[...] a questão do poder foi remetida para o centro das discussões; se ele não estava nas estruturas do capital, precisava ser problematizado na linguagem, no simbólico, no inconsciente” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 39). Por isso, a cultura é entendida como um campo de significação, de definição da identidade cultural e social, é um jogo de poder. Mas nos anos 1980 esse predomínio marxista daria lugar à vertentes pós-estruturalistas baseadas no filósofo francês Michel Foucault e no filósofo franco-magrebino Jacques Derrida.

Suas contribuições para a análise do currículo incluem conceber o currículo como campo de contestação em torno da significação e da identidade. O conhecimento e o currículo podem ser vistos como campos culturais sujeitos à disputa e interpretação, onde diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia. Nesse sentido, o currículo é uma invenção social como qualquer outra, e seu conteúdo é uma construção social implicada em relações de poder que determinam um tipo de currículo e de conhecimento e não outro. Uma análise de currículo baseada nas contribuições dos EC daria ênfase à linguagem e ao discurso no processo de construção do currículo como artefato social e na produção de “identidades culturais e sociais” (SILVA, 2005, p. 135). Todo conhecimento é visto como algo que foi construído, o que faz com que todas as formas de conhecimento sejam igualadas, não havendo separação rígida entre o conhecimento considerado escolar e o conhecimento do cotidiano. Os autores dos EC foram criticados por sua ênfase na subcultura urbana, tendo permanecido com uma noção de cultura eurocêntrica, além disso, por mais que se ocupassem de questões da classe trabalhadora, das mulheres, negros e outras minorias, eram compostos inicialmente na sua maioria por homens brancos de classe média (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

No Brasil há um grupo de pesquisa sobre os EC e educação bastante consolidado na UFRGS, sendo que Costa, Wortmann e Bonin (2016), apontam as contribuições desses estudos com relação ao currículo em três direções principais. Uma das direções converge para a produtividade educativa de certo "currículo cultural", entendido como um currículo desterritorializado do espaço escolar, que abarca textos culturais como filmes, peças publicitárias, revistas, jornais, novelas e outros programas de televisão etc., “[...] entendidos agora como artefatos culturais produtivos e constitutivos das formas como somos, vivemos, compreendemos e explicamos o mundo” (COSTA, WORTMANN;

BONIN, 2016, p. 521). Nesse sentido, Costa (2010) afirma que parte significativa das organizações que educam crianças e jovens não são educacionais, mas sim comerciais. Atuam na constituição dos sujeitos, na composição de identidades, dizendo como viver e ser, mas preocupando-se apenas com a mercantilização e o consumo. Antes de chegar nas escolas, crianças e jovens já foram capturados por desejos, sonhos, modelos, aptidões e esse é um desafio à escola, já que "[...] tais crianças desestabilizam as pedagogias, causam inquietação, pois já não é mais possível classificá-las, cartografá-las, enquadrá-las nos lugares tradicionalmente designados para infantis e para escolares" (COSTA, WORTMANN; BONIN, 2016, p. 141).

Em uma segunda direção, os EC no campo do currículo têm se voltado para as várias dimensões implicadas na produção de sujeitos, expressas em programas, ações e políticas nacionais de largo espectro. "Nestes estudos, o conceito de governo tem sido recorrentemente mobilizado, para entender [...], a razão política de Estado que também opera constituindo sujeitos desejáveis, dos quais se pode extrair a máxima produtividade e eficiência" (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 523). Nesse sentido, normativas, leis, diretrizes e programas oficiais impõem-se sobre o currículo, definindo os conteúdos e avaliações. Finalmente, em uma terceira direção, esses estudos convergem para a relação identidade/diferença. A cultura universal é contestada, muitos estudos voltam-se para as culturas até então silenciadas e negadas no currículo, as formas como são representadas nos livros didáticos, nos espaços escolares, nas publicações midiáticas etc., são analisadas já que geralmente naturalizam e essencializam as diferenças.

Já o pós-estruturalismo surge como crítica e aprofundamento do estruturalismo, a partir de interpretações de filósofos como Friedrich W. Nietzsche, Martin Heidegger, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Félix Guattari, Pierre Klossowski, e Sigmund Freud etc. O pós-estruturalismo radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo, questionando também o sujeito cartesiano-kantiano, o sujeito hegeliano, o sujeito do existencialismo e o sujeito coletivo do marxismo. Em contrapartida, descrevem o sujeito como descentrado e "[...] totalmente dependente do sistema linguístico do seu contexto, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais" (BRANDÃO, 2015, p. 41). Eles questionam o privilégio concedido à consciência humana, a qual remonta a Descartes e Bacon, que tinham como pressuposto

um sujeito estável capaz de desenvolver um conhecimento sobre si e o mundo a partir da razão. Tal “eu” racional é capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo, consideradas as únicas verdadeiras.

O conhecimento é analisado pelo pós-estruturalismo de forma a buscar os mecanismos pelos quais os saberes são produzidos como práticas discursivas em meio a relações de poder, em sistemas mais ou menos hierarquizados. Assim como o processo de significação é instável e indeterminado, o conhecimento é também produzido cultural e socialmente. Todas as asserções de verdade são questionadas, não importa mais saber qual é a verdade, mas sim como algo se tornou verdade.

Nesse ponto, um autor brasileiro que tem contribuído significativamente para os estudos no campo do currículo a partir do pós-estruturalismo e também dos EC é Tomaz Tadeu da Silva. Ele relaciona o currículo com a produção de significados sociais e culturais, de representações, identidades e diferenças. Ainda com um olhar característico da teoria crítica do currículo, ele considera o mesmo produzido em meio a relações de poder entre grupos sociais assimetricamente hierarquizados. Mas ampliando essa noção ele contribui afirmando o papel central da linguagem na produção e reprodução curricular, sendo o currículo um tipo de texto e discurso envolto em tramas de significados. Assim como a cultura – envolvida na produção de formas de inteligibilidade e de significados - o currículo é entendido como “1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais” (SILVA, 2006, p. 17).

A questão é que o processo de significação constrói a posição dos sujeitos, a identidade cultural e social de cada grupo e indivíduo, e isso ocorre de tal forma que os significados e sentidos de certo grupo social acabam prevalecendo sobre outros. No currículo, por exemplo, vão ficando registradas as disputas por representação e domínio cultural entre os diferentes grupos, exprimidas pela diferenciação entre os saberes oficiais dominantes e os saberes subordinados. Significar está, portanto, intimamente ligado a relações de poder, sendo elas resultado (e origem) do processo de significação.

O currículo produz representações, as quais são entendidas enquanto faces materiais, visíveis e palpáveis do conhecimento, já que conhecer e representar são processos inseparáveis. A representação é um sistema de significação onde estão envolvidos um significado (conceito, ideia) e um significante (marca material, som, letra,

imagem, sinais), ela não é nunca representação mental, mas sim uma produção social. A representação, assim como a linguagem, não é estável, é indeterminada. Tais representações não apenas representam, elas criam, produzem aquilo de que falam. Como o discurso, as representações estão imersas em relações de poder que definem o que se diz e como se diz. Por meio delas os diferentes grupos sociais forjam suas identidades e as identidades dos outros grupos sociais. “As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2006, p. 48).

É por isso que com a “política da identidade” os diferentes grupos sociais questionam quem tem o direito de representar quem, e como cada grupo social é apresentado nos discursos e imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. Isso porque as identidades dominantes regulam todas as demais como desvios da norma, como uma marca que acompanha as pessoas que pertencem a um grupo subordinado. Devido a isso, Silva afirma que a representação também está centralmente relacionada ao olhar:

É também na representação que se encontram, se cruzam os diferentes olhares que no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder. (SILVA, 2014, p. 62).

Por isso o currículo nunca deve ser pensado como mero local de transmissão de conhecimentos realistas, como transcrição do real, mas sim como algo que em última análise define o que é real, o que vale como conhecimento a partir dos olhares de quem tem o poder de representar através dele.

Portanto, para Silva, não só o currículo atua como uma representação, mas o próprio conhecimento, enquanto uma produção social e cultural. Nesse sentido, ele defende que o currículo deve ser compreendido enquanto produção social e cultural para que a educação possa ser construída como um espaço público que promova as possibilidades de cumprimento dos direitos que todo ser humano possui de ter uma vida de qualidade, onde todas as suas necessidades vitais, sociais e históricas sejam plenamente satisfeitas. A educação deve ainda, em matéria de representação, identidade e diferença, estimular o cruzamento de fronteiras, as identidades negadas e também novas identidades, desestabilizando e transgredindo as identidades dominantes. Muito além do

respeito e da convivência pacífica, o que se propõe é que seja explicado o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2014). Afinal, a diferença e em certa medida a identidade, existem para diferenciar, definir o que somos e o que não somos, e isso envolve hierarquização, valoração e categorização, que permite definir o que é superior e o que é inferior. Basicamente: “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

De certa forma, pode-se dizer que os EC e o pós-estruturalismo contribuem significativamente para pensar o currículo para além de um instrumento de reprodução e seleção cultural, como um artefato social que produz aquilo que diz apenas representar, produz corpos, subjetividades, docilidades, modos de ser e pensar. Lembrando que o conhecimento escolarizado é ocidental, produzido no contexto da modernidade/colonialidade e, portanto, sob essa lógica de produção e representação, apenas uma cultura vista como universal é representada e com ela as formas de ser e pensar adjacentes. Como afirma Veiga-Neto (2003), ao falar do entendimento de cultura que marcou o pensamento pedagógico moderno, o filósofo alemão Immanuel Kant em sua obra *Sobre a pedagogia de 1777*, teria diferenciado cultura de civilidade, no sentido de que a cultura recebe um caráter elitista e diferenciador, sendo que somente a nascente sociedade burguesa alemã personificava o mais elevado grau cultural. Enquanto a cultura compreendia os feitos e valores artísticos, filosóficos, espirituais, religiosos, literários etc., a civilidade era vista como o conjunto de atitudes e comportamentos cada vez mais autorregulados, como a cortesia, as boas maneiras, a elegância etc. Para Kant e o grupo a que representava, apesar de que qualquer grupo pudesse se tornar civilizado, somente os sujeitos das sociedades superiores poderiam possuir a cultura.

Dessa forma, a ressignificação da palavra cultura, no sentido de culturas, contribui para repensar também o conhecimento escolar que advém de apenas uma cultura, justamente essa cultura que se proclama universal. Quando a escola atual ainda se centra basicamente nesses conhecimentos técnicos, objetivos e pretensamente universais, ela continua a cumprir seu papel eurocêntrico na modernidade/colonialidade. Isso não significa que esses conhecimentos devem ser totalmente rechaçados, mas que devem integrar uma rede muito mais ampla de saberes que dialoguem, visto sua íntima relação com a cultura do grupo dominante, que acaba produzindo sujeitos e interpelando-os com um discurso hegemônico, precisamente, a colonialidade do ser, saber e poder. Quando

somente um grupo é representado pelos conhecimentos escolares, os demais grupos acabam tendo sua presença deslegitimada nos espaços de produção do saber, por trás disso está a ideia de que não são sujeitos epistêmicos, não possuem conhecimentos e, portanto, devem ser inculcados com os conhecimentos que podem ser úteis ao processo moderno/colonial/capitalista.

Ao questionar a centralidade do sujeito racional capaz de oferecer verdades universais e o potencial de transformação do método científico, o pós-estruturalismo contribui no sentido de desnaturalizar a própria forma de produção do conhecimento ocidental e sua força inabalável. Isso é importante para refletir sobre o conhecimento escolarizado, já que o mesmo é reconhecido como imerso em relações assimétricas de poder e em interesses específicos. Um conhecimento que, como mostram os EC, adentra todos os espaços de nossas vidas, convocando os sujeitos a construir suas identidades, corpos e subjetividades conforme os ditames necessários à reprodução da sociedade capitalista/moderna/colonial/patriarcal. Ainda assim é preciso recordar que, como afirmam Grosfoguel e Castro-Gómez (2007), o pensamento decolonial se diferencia dos estudos pós-coloniais justamente porque os últimos em sua genealogia se localizam no pós-estruturalismo (considerado como uma narrativa elaborada apenas por quem já tem o privilégio da fala) e não na densa história do pensamento planetário decolonial.

Concluindo esta parte sobre teorias do currículo, quero sublinhar a importância das contribuições das teorias críticas do currículo para o trabalho de repensá-lo juntamente com o conhecimento sob uma visão decolonial. Apesar de fazerem parte do mesmo pensamento eurocêntrico que criticam, essas teorias demonstram um esforço em se desprender das amarras do cientificismo e do racionalismo, principalmente as pós-estruturalistas. O conhecimento não é mais visto como neutro, objetivo e imparcial, mas sim como uma construção social e cultural envolta em relações assimétricas de poder. A ênfase no sujeito do humanismo e a centralidade da consciência autocentrada perde força e isso significa radicalizar a noção de construção social e cultural do sujeito. Mais, significa esmiuçar as relações de poder que influenciam a construção do sujeito e do conhecimento. Também o currículo adquire esse sentido, sendo elaborado entre os conflitos dos diferentes grupos sociais pela representação. Quem tem o poder de representar quem? Quem merece ser representado e de que forma? São perguntas que levam a pensar sobre o tipo de conhecimento, qual conhecimento e quais narrativas são

inscritas no currículo e como eles representam, criam significados, identidades e diferenças.

No Brasil a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que é entendida como crítica, aponta um caminho diferente para uma educação emancipadora. O interesse em inseri-la neste debate é devido exatamente a esse caminho poder ser considerado como eurocêntrico. Suas formulações iniciam na década de 1970 no contexto da crítica às teorias do reprodutivismo social. Essas teorias consideravam impossível a escola ser diferente e deixar de defender os interesses de reprodução da sociedade capitalista, nesse sentido, o professor Dermeval Saviani, principal precursor da PHC, procurou elaborar uma teoria educacional que, baseada no materialismo histórico-dialético, que considere a realidade e a própria educação escolar como produtos humanos, que por isso podem ser modificados, já que são constantemente produzidos através das relações sociais.

Saviani se apropria da lógica dialética para afirmar que a educação escolar crítica preocupada com a emancipação social deve partir da concepção de que a construção do pensamento ocorre da seguinte forma: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela **mediação do abstrato**” (2015, p. 28, negrito no original). Pode-se dizer que o concreto é o ponto de partida e de chegada, mas diferencialmente substanciado. Parte-se do concreto empírico, mas a visão que se tem desse empírico é sempre parcial, incompleta e repleta de visões do senso comum que não apreendem a totalidade do real. É com o pensamento abstrato, que na educação é proporcionado pelo conhecimento científico, pelas artes e filosofia, que se pode chegar à verdadeira compreensão do real em todas as suas dimensões. Essa pedagogia possui um compromisso político assumido como horizonte possível, a transformação da sociedade, a construção do socialismo, e um compromisso político que deve estar presente na prática docente.

Isso se coaduna com a noção de que o proletariado, enquanto classe revolucionária que deve se organizar, “[...] não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação no nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação” (SAVIANI, 1996, p. 3). E a inserção da educação na luta hegemônica deve ocorrer em dois momentos simultâneos e articulados: a crítica da concepção dominante (burguesa); a extração de um núcleo válido do senso comum para dar-lhe uma expressão elaborada, com o objetivo de formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. Essa é a única maneira de converter os membros das camadas populares de “classe em

si” para a condição de “classe para si”, ou seja, para formar sua consciência de classe (SAVIANI, 1996, p. 6). A educação escolar deve lutar pelo desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética desde a educação infantil até o ensino superior, pois a visão de mundo não se forma espontaneamente apenas a partir das vivências cotidianas ou a partir do nada, mas sim “[...] a partir dos elementos que [o indivíduo] herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica” (DUARTE, 2016, p. 103-104). Isso só pode ser alcançado através do ensino das formas mais ricas de síntese das experiências humanas encontradas nas ciências, artes e filosofia.

Dessa forma, o postulado que considero mais emblemático da PHC é justamente de que o conhecimento científico, artístico e filosófico transposto como conhecimento escolar pode ser considerado objetivo e universal, mesmo que não seja possível afirmar a sua neutralidade. Saviani (2011) afirma que o positivismo proclamou a neutralidade do conhecimento para ser possível a sua objetividade, mas que se nós negarmos a objetividade devido à impossibilidade da neutralidade estaremos realizando o mesmo processo positivista de identificar neutralidade e objetividade. Para ele, a questão da neutralidade é ideológica e a questão da objetividade é gnosiológica, refere-se à correspondência ou não do conhecimento com a realidade. A neutralidade é impossível, mas isso não significa que a objetividade é impossível, sendo que existem interesses, como os da classe trabalhadora, que exigem essa objetividade. Nessa direção também a universalidade do conhecimento se liga à objetividade, pois um conhecimento universal “[...] expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal” (SAVIANI, 2011, p. 50). Apesar do conhecimento ser sempre determinado historicamente, sua universalidade em explicar as leis naturais, por exemplo, ultrapassam os interesses particulares.

Como exemplo desse tipo de conhecimento, Saviani (2011) cita Gramsci para destacar a importância, a objetividade e o significado histórico-cultural do Iluminismo. Além disso, o considera em sua universalidade já que se discutiam as mesmas coisas na Alemanha, França e Inglaterra. Então a educação escolar deve se concentrar nesse conhecimento objetivo e universal, considerando a importância dos clássicos para a formação do gênero humano em cada indivíduo. O clássico é diferente do tradicional, do ultrapassado e obsoleto. “Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2011, p. 87).

A primazia da cultura popular não é destronada, na concepção de Saviani e também de Duarte, mas ela deve ser enriquecida com a incorporação do saber sistematizado. Isso porque os autores consideram que assim como os meios de produção no sistema capitalista são monopolizados, também o conhecimento é e, portanto, para transformar a sociedade é preciso socializar também o conhecimento que de si não é burguês, mas que a burguesia tem usado a seu favor ao mesmo tempo em que o retira do alcance das classes populares, por meio da precarização escolar. Dessa forma, ao fazer com que os alunos aprendam os conteúdos mais ricos e desenvolvidos, a escola estará trabalhando a favor do socialismo, mesmo que não exista consciência sobre isso. Ao contrário, quando a escola mais se assemelha ao cotidiano, à vida “tal como ela é”, mais alienante se torna a educação escolar.

Uma primeira problematização sobre a PHC é sua ancoragem no materialismo histórico-dialético, "la más difundida y la más eurocéntrica de las vertientes derivadas de la heterogénea herencia de Marx" (QUIJANO, 2007, p. 95). Isso porque é uma vertente marxista que incorpora toda uma concepção unilinear e unidirecional do desenvolvimento que culminaria em seu ápice no socialismo. Grande similaridade inclusive com o eurocentrismo, ao determinar a civilização europeia como ápice do desenvolvimento histórico humano. Como Saviani mesmo afirma (2015), é a lógica dialética de Hegel que subsidia o pensamento elaborado por Marx, o qual já é em si eurocêntrico e parte de um sujeito europeu, masculino, branco, heterossexual, etc., (GROSFOGUEL, 2007). Ainda mais quando analisamos que esse movimento e transformação dos quais falava Hegel versavam sobre o desenvolvimento histórico dos povos e países no sentido de uma direção determinada a priori, pelo espírito, sendo a história de cada povo ou país apenas um mecanismo acessório no desenrolar da história universal.

Quando Saviani (2011) reverbera que o Iluminismo é um exemplo de conhecimento objetivo e universal, ele o considera universal porque as mesmas coisas estavam sendo discutidas na Alemanha, Inglaterra e França, exatamente a Europa Ocidental. Um conhecimento que teria concebido a igualdade entre todos, mas na realidade essa igualdade era bastante limitada à classe burguesa masculina, como poderia então fundamentar uma pedagogia essencialmente baseada na igualdade? Teria Saviani sabido da existência de algo tão mais radical quanto a Revolução Haitiana no sentido da liberdade e igualdade?

assegura que mesmo quando os interesses do aluno empírico não são apreender esse saber, o aluno concreto só pode ter esses interesses frente à sua condição de classe trabalhadora. Com todas as discussões que vêm sendo realizadas, por exemplo dentro dos EC, sobre a escola e as transformações na cultura dos estudantes com as influências midiáticas e digitais, entre outras, essa afirmação parece no mínimo emblemática. Um grupo de intelectuais decide o que é melhor para esse aluno, para toda uma classe que aparece homogeneizada.

Em seu livro *Pode o subalterno falar?* (2010), Gayatri Spivak disserta sobre essa problemática da representação. A teórica indiana fala que essa palavra possui dois sentidos: representação (*vertreten*) como falar por, a exemplo da política, e representar (*darstellen*) como re-presentação, ou seja, relacionada à estética e encenação. Acontece que o intelectual ao dizer representar os interesses da classe trabalhadora, se faz transparente e esquece seu envolvimento ideológico e no desenvolvimento histórico e econômico, e assim opera pela divisão internacional do trabalho. Além disso, o vínculo com a luta dos trabalhadores se exerce através do desejo, que existiria neles independentemente da consciência de classe, mas por meio de um mero desejo de destruir quem exerce ou o exercício do poder. “Certamente não é o sujeito desejando como Outro” (p. 26). Deve-se atentar para o fato de que a representação do mundo, sua encenação, dissimula a escolha e a necessidade de heróis, procuradores paternos e agentes de poder.

A autora utiliza a crítica de Edward Said ao poder em Foucault para acrescentar que esse Sujeito intelectual que deveria se fazer transparente ao representar se associa aos exploradores da divisão internacional do trabalho. Assim como Said, a autora reafirma a responsabilidade institucional do crítico, pois segundo ela, os intelectuais franceses não podem “imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não é apenas o fato de que tudo que leem [...] esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa” (p. 46). Ou seja, Saviani também se posiciona dessa forma, como intelectual que diz representar os interesses da classe trabalhadora, mas que não questiona sobre quem verdadeiramente é esse Outro, quais seus interesses e desejos, não reconhece a voz e a fala desse sujeito por considerá-lo sem consciência. De fato, essa representação está muito mais para uma re-presentação como encenação. Por isso, entende o papel da escola como fazer a classe trabalhadora passar de "classe em si" para "classe para si", ou seja, fazê-la

ter consciência de classe para lutar organizadamente em busca do mesmo objetivo. Será esse mesmo o seu desejo e o seu interesse?

Com essa visão, o intelectual é colocado em pedestal, aquele que possui consciência, que pode representar. Novamente ocorre a hierarquização entre os que se situam no nível do conhecimento científico e os que se situam no nível do senso comum, do misticismo e ignorância. Para libertar essas consciências alienadas, somente o conhecimento historicamente acumulado, o clássico, pode realizar tal tarefa heroica. Mas o clássico, aquilo que sobreviveu ao tempo, é justamente aquilo que a colonialidade do poder, ser e saber permitiu que sobrevivesse, que foi considerado como verdadeiro sob uma ideia de universalidade e objetividade falsas. Ao dizer que a não neutralidade do conhecimento não implica em sua não objetividade e universalidade, Saviani (2011) está reconhecendo, como ele afirma, que o conhecimento não é burguês, mas tem sido usado em seu favor. Para ele, o fato desse conhecimento ser produzido em locais como as universidades de ponta, por pessoas localizadas no Norte global, não implica que tal saber seja elaborado justamente para dominar/oprimir a maior parte da população mundial. Mesmo que produzido em locais muito específicos de fala e poder, não implica sua incapacidade de representar todos os povos, grupos e pessoas.

Pelo contrário, o saber produzido fora desses locais privilegiados é visto como parcial, incompleto, local, manipulador da consciência, irracionalista. Mais uma vez visto como descartável ou no máximo como matéria-prima, o conhecimento de origem popular pode ser tomado como base para o desenvolvimento do verdadeiro conhecimento, no sentido de ultrapassá-lo e melhorá-lo. Portanto, a PHC foge às reflexões críticas sobre currículo e educação discutidas anteriormente, pois considera o conhecimento científico como o único válido para conscientizar alunos e alunas. Considera que a revolução só é possível se for socialista, se abarcar a totalidade, desconsidera as ações empreendidas pelos movimentos sociais latino-americanos para construir mundos outros. A PHC representa o eurocentrismo e a colonialidade do saber, porque não reconhece como iguais os diferentes tipos de conhecimentos e afirma a falta de consciência das classes populares.

CAPÍTULO 3: PARA UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NÃO EUROCÊNTRICA: DOS PROJETOS EXISTENTES, DAS DISPUTAS PELO TERRITÓRIO CURRICULAR A UMA PROPOSTA DECOLONIAL

Antes de que hayan visos de conclusión de esta era nefasta, los objetivos y métodos colonizadores se han refinado y se han acentuado, por lo que creemos que ha llegado la hora de emprender un verdadero proceso de descolonización que empiece por recuperar nuestros saberes, nuestras propias visiones del mundo, nuestras formas de educación propia, nuestra ciencia, y todo ello, por la vía de los procesos educativos autónomos y propios. (SARANGO, 2012, p. 225).

No capítulo dois vimos que o currículo dentro do pensamento ocidental sobre educação esteve estreitamente relacionado com processos coloniais e colonizadores, construído em torno de concepções e atitudes do mundo moderno/colonial. E que apesar de pensadores críticos contribuírem para repensar esse campo de forma a concebê-lo a favor das classes oprimidas, seu pensamento ainda parte do modelo ocidental, pois são questionamentos que não surgem da ferida colonial, mas sim de quem é privilegiado, o especialista é quem representa essas classes. Em contrapartida, o pensamento decolonial e podemos dizer, não eurocêntrico, emerge das vozes e resistências que advêm dos próprios grupos oprimidos e subalternizados, da ferida colonial, de quem sente na pele o peso da modernidade/colonialidade diariamente. Diante disso, já que um dos objetivos que guiam esta pesquisa é apontar para propostas decoloniais e não eurocêntricas de currículo e educação, neste capítulo apresento algumas propostas que vêm sendo desenvolvidas e que possuem a radicalidade do pensamento e ação alternativos.

São propostas de educação nas quais não se aceitam conhecimentos impostos, ditos universais, elaborados por especialistas, descontextualizados e fragmentados. Os conhecimentos partem da realidade das comunidades, dos problemas que precisam enfrentar, das suas lutas diárias, dos conhecimentos ancestrais suprimidos. São propostas decolonizadoras porque não reconhecem o mundo moderno/colonial como o mais avançado, e com isso decolonizam a colonialidade do poder, ser e saber, atuando e pensando alternativamente. Não eurocêntricas porque não partem dos conhecimentos cristalizados ocidentais, produzidos acima de todos e de tudo, enclausurados nas universidades e que servem para legitimar a dominação mundial. São decoloniais e

decolonizadoras porque tais propostas apontam para outras possibilidades de futuro e presente, outras possibilidades de educação.

As propostas apresentadas possuem em comum o fato de se originarem das lutas e resistências dos movimentos sociais indígenas, sem terra e quilombola. Vale ressaltar que muitas outras propostas poderiam ser acrescentadas, mas procuramos selecionar as que mais têm recebido destaque nos últimos anos e que de certa forma representam diferentes grupos sociais e culturais. Trata-se das propostas do Movimento Zapatista de Libertação Nacional – EZLAN, no México; da Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador; do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no Brasil; e do Movimento Quilombola, também no Brasil. Analisando como é pensado e realizado o currículo e a educação dentro destas perspectivas, espero elaborar uma reflexão sobre o que consiste uma educação e currículo decoloniais, decolonizadores e não eurocêntricos.

3.1 A Pluriversidad Amawtay Wasi no Equador

A *Universidad Pluricultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi* é identificada em sua página eletrônica⁴⁹ como uma instituição de ensino superior intercultural e comunitária que surge desde a epistemologia do Movimento Indígena no Equador para todas as sociedades, considerando que:

Tradicionalmente la educación superior en el país se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento eurocéntrico occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, fuera del ser y del estar, peor aún sin ni siquiera entender el “estar siendo” que resume la dinámica del pensamiento originario. Dicho pensamiento es una manera distinta de acercarse a la realidad, considerando al ser humano como una “hebra del tejido vivo”, se intenta construir una nueva manera de acercarse al saber, al conocimiento, desde parámetros bioéticos o de respeto a la naturaleza y por ende a todos los seres que pueblan el cosmos. (PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI, s/d).

O movimento indígena no Equador vinha se organizando desde a década de 1960 diante da contínua mercantilização e expropriação dos seus territórios, sendo que, em 1986 é criada a *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador* (CONAIE). A formação dessa confederação a nível nacional é possível porque se coordenam diferentes tipos e níveis de organizações indígenas anteriores, e também porque os próprios indígenas se reconhecem enquanto povos que resistem historicamente às diversas

⁴⁹ <http://www.amawtaywasi.org/quienesomos>

situações de exploração desde a Conquista. Junto com a luta pela terra se fortalece a luta pela educação indígena. As primeiras exigências nesse campo se referiam à alfabetização e educação das crianças indígenas nas línguas maternas, reivindicação garantida em 1945 e que iniciou a educação bilíngue no país. Nesse sentido, a CONAIE organiza uma proposta de Sistema Integral de Educación Bilingüe Intercultural (SIEBI) que abarca a formação desde as primeiras séries até o ensino superior.

Na década de 1990 a criação de uma universidade nesse modelo ganha impulso e com grande mobilização comunitária, participaram indígenas e não indígenas de diversos países em seminários e diálogos visando a construção de uma universidade alternativa. O projeto foi apresentado ao Parlamento Nacional em 1998, mas só foi aprovado em 2003 após grande mobilização indígena. Seguiam aparecendo obstáculos para a implementação da universidade, sendo um deles a falta de apoio do Estado que lhes obrigou a optar pelo regime privado, mas que segue sem fins lucrativos e mesmo assim encontra dificuldades pois muitos alunos não possuem condições financeiras para pagar. Outro obstáculo foi a avaliação realizada em 2008 pelo *Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación* (CONEA) da Amawtay Wasi, utilizando modelos universais, o que resultou com a catalogação da mesma na última posição, fator que poderia levar ao seu fechamento. A avaliação foi baseada em pressupostos mercantilistas e conforme o paradigma de educação ocidental, “Los parámetros fueron extraños al proyecto educativo como el de ‘calidad’, categoría esta que no existe siquiera en las lenguas ni en la cosmovisión de los pueblos originarios” (SARANGO, 2014, p. 52). Segundo o reitor da universidade Amawtay Wasi e *Kichwa* do Povo Saraguro, Luis Fernando Sarango, o objetivo primordial era fazer a universidade desaparecer do mapa acadêmico, devido à intolerância epistêmica do governo que se manifesta como uma espécie de “Apartheid Epistémico” (SARANGO, 2014, p. 56).

O paradigma educativo que orienta a Amawtay Wasi advém da racionalidade, intuição e práxis coletiva dos povos que originaram e até hoje constituem a Matriz Civilizatória Milenária de Abya Yala⁵⁰. É uma pedagogia da vida, como afirma Sarango (2014, p. 46), na qual os povos originários utilizam, “[...] un proceso de aprendizaje de la

⁵⁰ É o nome pelo qual os indígenas do povo Kuna do Panamá e Colômbia e do povo Guna Yala do Panamá chamavam o continente da América Latina antes que o mesmo fosse assim nomeado pelos europeus. Abya Yala significa terra em plena maturidade ou terra de sangue vital, representa o nome oficial do continente ancestral em oposição ao nome estrangeiro.

vida, en la vida, con la vida y para la vida”. A visão e sonho por trás da universidade é recuperar e revitalizar esse paradigma educativo e a prática do diálogo de saberes com equidade epistêmica. Sua missão é “Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza/Cosmos y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento del estado plurinacional y la sociedad intercultural” (PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI, s/d). A interculturalidade é assumida como projeto social, cultural, político e epistêmico a fim de transformar a sociedade atual de forma ampla e garantir o diálogo entre os diferentes povos e culturas com igualdade. Por isso, sua luta é para transformar o Estado Uninacional em Plurinacional, conquista efetuada legalmente em 2008 na Constituição Federal do Equador, que reconhece o Estado como plurinacional e intercultural:

En efecto, la interculturalidad alude a una nueva forma de relación social horizontal, individual y colectivamente hablando, como producto de la implementación del estado plurinacional. Como principio y praxis, es la interrelación, coexistencia, convivencia de pueblos diferentes en espacios y tiempos (pacha) conjuntos pero con equidad. Es imposible hablar de interculturalidad en una organización social de clases intacta porque no es posible conciliar paradigmas civilizatorios (Sarango, 2014) que privilegian lo colectivo frente a paradigmas civilizatorios que privilegian al individuo (SARANGO, s/d, p. 7).

No entanto, a efetivação do Estado Plurinacional depende de condições nem sempre garantidas na carta magna, por isso o empenho indígena continua para assegurar que isso aconteça. A universidade Amawtay Wasi é uma forma de ir construindo um novo tipo de sociedade, onde é reconhecido o papel da colonialidade do poder, ser e saber, ao longo da história dos povos latino-americanos, e que por isso não pode mais ser baseada na hierarquização, mas sim onde todas as nacionalidades e povos tenham espaço para ouvir, falar e ter sua voz reconhecida. A universidade é construída sob a cosmovisão indígena, mas os conhecimentos ocidentais não são totalmente negados, pois a interculturalidade implica em um processo dialógico.

O projeto da universidade também tem como orientação a descolonização do conhecimento, pois resgata os conhecimentos e a cosmovisão indígena negados pela modernidade/colonialidade, é um espaço fundamental para gerar ferramentas teóricas e conceituais próprias. Esse movimento de resgate dos conhecimentos indígenas também implica que outras concepções de mundo são recuperadas e potencializadas. “Esto genera la desnaturalización de las relaciones de dominación del capitalismo, ya que se tiene

presente la existencia de otros 'mundos posibles', no sólo como horizonte utópico, sino como posibilidad histórica en términos de la recuperación de experiencias anteriores al capitalismo y incluso resistentes a él” (PÉREZ, 2011, p. 138). Isso é possível porque os sistemas educativos com parâmetros eurocêntricos são considerados ameaças para a existência dos povos originários, já que levam à assimilação cultural praticada pelo Estado. Enquanto a UNiversidade não admitirá jamais o diverso, a diversidade e a PLURiversidade corresponde à lógica do paradigma civilizatório de Abya Yala (SARANGO, s/d).

Com base no paradigma Abya Yala, a universidade segue alguns princípios filosóficos fundamentais, dentre os quais cabe destacar a relacionalidade e a complementaridade. A relacionalidade implica ver o mundo como um todo em que as partes possuem íntima relação de autorregulação e co-construção, por isso não cabe construir conhecimento separado do contexto. O sentido de complementaridade significa a existência da dualidade complementária da vida e do mundo, onde a presença de um polo oposto implica necessariamente a presença do outro, pois os opostos são complementários e não contraditórios. Diante disso, diferentes conhecimentos podem ser complementários e não se pode contrastar razão e emoção. Tudo isso implica que o ser humano é entendido como *Runa*, um indivíduo que não é separado do todo, mas existe em íntima relação com a comunidade e todos os elementos que o cercam. Assim, a forma como se conhece não pode ser apenas por meio de conceitos afastados da realidade, pois se conhece vitalmente, é um ser-estar-fazer em harmonia (PÉREZ, 2011).

Existem cinco componentes epistemológicos que orientam a Amawtay Wasi e se relacionam com sua proposta pedagógica. *Yachay* se refere ao saber e como se trabalha com a epistemologia a fim de obter clara visão de diversas racionalidades. *Munay* se refere às emoções, afetos, vontades, capacidade de pensar com o coração e que possibilita o respeito e valorização de cada cultura. Por sua vez, *Ruray* concerne ao fazer, à capacidade criativa, de construção, produção e experimentação. É um elemento de construção autônoma que propicia o fortalecimento e avanços nas comunidades. *Ushay* se refere ao poder, “[...] entendido como posibilidad y capacidad, tiene que ver con la fuerza, la energía, la vitalidad” (PÉREZ, 2011, p. 148). Tem a ver com as condições geradas pelo diálogo e reflexão para a construção da interculturalidade. Por fim, *Kawsay* é a sabedoria, faz referência ao sentido pleno de viver a vida, resultado da tensão harmônica entre as polaridades que emergem a partir da convivência intercultural. São

fundamentos que apontam para um novo tipo de pensar não apenas o conhecimento e a universidade, mas a vida como um todo. Isso porque a produção do conhecimento é inerente à produção da própria vida, um *hacer caminando*.

O projeto pedagógico da universidade foi elaborado e ainda continua a ser, pois esse é um processo contínuo, pela recuperação do pensamento e convivência indígena que resulta na formulação de *Cuestiones Problemáticas Simbólicas Relacionales* para gerar aprendizagens a partir da realidade local, regional e nacional. O método de ensino compreende quatro momentos: 1) construindo e imitando, vivenciando e experimentando diretamente com as comunidades; 2) recuperando reencantando, observando reflexivamente o vivenciado para recuperar a experiência; 3) significando e ressignificando, conceitualizando e teorizando o vivenciado para conseguir uma aproximação reflexiva com o que se está trabalhando; 4) envolvendo-se e comprometendo-se, aplicando e experimentando aquilo que se está fazendo, para aplicar o aprendido e avaliar sua utilidade e potencialidade. O caminho de aprendizagem deve conter três ciclos básicos: 1) *aprender a pensar haciendo comunitariamente*, onde a ênfase está nos conhecimentos ancestrais e no aprender a aprender; 2) *aprender a desaprender y reaprender*, um ciclo de formação ocidental e de outros; e, 3) *aprender a emprender*, que é o ciclo da interculturalidade e diálogo de saberes (SARANGO, 2012). Ou seja, em todo momento está presente a preocupação com a interculturalidade e com um conhecimento construído na vida e para a vida.

De forma complementar, o processo de aprendizagem possui quatro âmbitos que se articulam. Nos *conversatorios*, por meio do diálogo se recuperam os conhecimentos ancestrais, valorizando a tradição oral e a memória histórica das comunidades. Nas *investigaciones* os alunos se empenham em construir, planejar e resolver problemas referentes aos seus campos de interesse e de estudo com diferentes níveis de complexidade. Nos *emprendimientos comunitarios* se relacionam as investigações e a prática comunitária, permitindo que a construção do conhecimento não se limite à universidade e se aplique nas comunidades. Os *módulos reflexivos* constituem-se pelos seminários, eventos, debates, laboratórios etc., que se dividem em módulos. A avaliação é feita com base na participação em classe, investigações que são realizadas, e sobretudo na *festa da cosecha*, quando os estudantes apresentam seus empreendimentos aos demais. Os professores atuam como facilitadores, não como detentores do conhecimento, são aqueles que facilitam o caminho de aprendizagem que os próprios

alunos devem trilhar com sua ajuda. Os estudantes devem questionar, participar, expor seus critérios e saberes como co-construtores do conhecimento (SARANGO, 2012).

Importante assinalar que a Amawtay Wasi possui áreas de educação formal na graduação e pós-graduação⁵¹, assim como na área informal com as Comunidades de Aprendizagem (CA). “Se trata también de que las comunidades sean las que generan y gestionen el conocimiento propio de su realidad inmediata, siendo autónomas y organizándose alrededor de las problemáticas y necesidades de cada localidad” (PÉREZ, 2011, p. 155). O centro das CA está nas próprias comunidades⁵², o que leva à construção coletiva do conhecimento, e consiste em promover e assessorar as dinâmicas próprias de cada lugar. São realizadas conversas locais para refletir sobre as problemáticas, investigações para sua resolução, empreendimentos comunitários, e a escola de governabilidade, cujo objetivo é fortalecer as formas de governo e representação comunitária. Quando a universidade estava para ser criada, foram apresentadas propostas para várias *Trazas* ou cursos conforme a necessidade dos povos, como direito indígena, saúde intercultural, entre outras. Mas somente três foram aprovadas: Engenharia em Agroecologia⁵³, Arquitetura Ancestral⁵⁴, e Licenciatura em Ciências da Educação com menção em Pedagogia Intercultural. O objetivo desta última é formar educadores empenhados na construção de uma educação intercultural e plurilingue, a fim de melhorar a qualidade da educação atual e também das condições de vida das populações indígenas.

O modelo da universidade Amawtay Wasi não se orienta pelas formas de organização da universidade ocidental eurocêntrica. Atua pelo paradigma do pensamento complexo, sendo que os sujeitos e o conhecimento não são concebidos de forma fragmentada, mas integrados harmonicamente ao todo do universo. A transdisciplinaridade e a transculturalidade de que fala Castro-Gómez (2007) é vivenciada

⁵¹ Na pós-graduação se iniciou o Mestrado em Direitos Humanos e Povos Indígenas, com objetivo de fortalecer a equipe docente da universidade e de responder de maneira prática às necessidades das comunidades. Também foi criado o Mestrado em Desenvolvimento com Identidade para o *Buen Vivir Comunitario* (PÉREZ, 2011).

⁵² A universidade possui um caráter descentralizado e oposto ao tradicional para que os alunos não tenham que se deslocar da sua localidade até um grande centro. A Amawtay Wasi possui uma sede nacional em Quito, que se enfoca mais nas atividades administrativas, três sedes regionais (costa, serra e Amazônia), e os Centros Universitários Interculturais que se vinculam diretamente com as comunidades e povos (PÉREZ, 2011).

⁵³ Algo importante a destacar é que nesta *Traza* existem atividades de recuperação de sementes e técnicas de cultivo ancestrais.

⁵⁴ Nesta *Traza* se analisam as características das construções de forma crítica e complementária, analisando se estão em harmonia com o ambiente, experiências tradicionais de construção são resgatadas, os materiais e técnicas.

não apenas como resultado disso, mas em consonância com a cosmovisão indígena. O princípio do terceiro incluído nessa cosmovisão advém do princípio da complementaridade entre os opostos, o que possibilita a construção de conhecimentos que incluem várias perspectivas, ocidentais e indígenas, sem a separação entre corpo e mente, feminino e masculino, sujeito e objeto. O conhecimento não se constrói a partir da *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2007), longe de ser um universalismo abstrato como a narrativa eurocêntrica, caracteriza-se como pragmática epistemológica, no sentido de que deve contribuir para melhorar as condições de vida da população oprimida (SOUSA SANTOS, 2010). O conhecimento, nesse sentido, só tem validade quando pode ser aplicado na realidade, quando ajuda a entender o processo complexo de dominação moderno/colonial e apontar para um pensamento alternativo, um modo outro de viver em plenitude.

De fato, a proposta pedagógica e a organização do processo de ensino-aprendizagem demonstram essa preocupação pragmática. Ao invés de se originar nos centros acadêmicos, nos laboratórios e dentro de salas fechadas, longe da comunidade, todo o processo de construção do conhecimento parte do diálogo com as comunidades, com os saberes ancestrais. Esse é um conhecimento que não existe de antemão, mas que é construído coletivamente, resgatando as memórias, identidades, conhecimentos e resistências indígenas, atuando contra o desperdício de experiências de que fala Sousa Santos (2009). Como consequência, o tempo presente é ampliado e o futuro de possibilidades também, tornando possível que outro ideal de sociedade diferente do modelo atual seja pensado, imaginado e construído. E a construção dessa outra sociedade é realizada pela Amawtay Wasi, *actio in proximis* pela co-construção do conhecimento entre indígenas, não indígenas, acadêmicos e facilitadores (professores). *Actio in distants* por possibilitar cada vez mais que outras formas de viver, pensar e compartilhar experiências recebam notoriedade e reconhecimento (SOUSA SANTOS, 2009).

Na verdade, aqui é a própria teoria decolonial que tem a aprender com o movimento indígena, já que muitos dos conceitos elaborados pelo grupo modernidade/colonialidade e por Boaventura S. Santos carregam sentidos e significados elaborados no contexto da resistência indígena e da Amawtay Wasi. A radicalidade desse empreendimento indígena se expressa também no reconhecimento da sua proposta como anti eurocêntrica e descolonizadora do conhecimento. Ao assumirem a interculturalidade crítica e o diálogo de saberes como pressupostos básicos na construção do conhecimento

e para a transformação de toda a sociedade, atuam nessa direção. Como afirma Walsh (2007), para descolonizar o conhecimento é preciso reconhecer que o mesmo possui cor, gênero, valor e lugar de origem, recuperar, revalorizar e aplicar os conhecimentos ancestrais, criando novas formas de pensar e conhecimentos que cruzem fronteiras. Para o movimento indígena equatoriano e para a Amawtay Wasi, essa é uma das transformações necessárias para uma radical mudança na sociedade, onde todas as nacionalidades e povos tenham relações de igualdade, onde a colonialidade do poder, ser e saber seja transformada em novas alternativas de vida e pensamento.

3.2 A experiência da Escola Autônoma Zapatista

O Movimento Zapatista de Libertação Nacional – EZLN emerge como referência mundial no âmbito de experiências contra-hegemônicas e anticapitalistas no cenário moderno, representando possibilidades concretas de autonomia diante das investidas globalizadoras e neoliberais. Para entender melhor o papel que a educação escolar adquire nesse contexto, é preciso compreender antes que, como os próprios zapatistas reconhecem, sua luta não se origina no fim do século XX, mas é continuidade de uma resistência histórica com 500 anos de luta contra a escravidão, da guerra de independência contra a Espanha e contra o expansionismo norte-americano, da luta para promulgação da Constituição e expulsão do Império Francês do território mexicano, depois contra a ditadura porfirista quando surgem seus próprios líderes, Emiliano Zapata e Pancho Villa, dos quais também são continuidade. O movimento zapatista emerge de um grupo historicamente oprimido pela colonialidade do poder, esquecido pelo governo mexicano.

O estado de Chiapas, no sudoeste mexicano, local da rebelião de 1994 e onde o movimento se aloca até hoje, possui grandes índices de marginalização e pobreza, sendo a população constituída por cerca de mais de um milhão de indígenas descendentes dos povos maias. Nos últimos dois séculos, o governo mexicano vem apostando em um discurso de modernização e desenvolvimento econômico que ameaça as terras indígenas. A partir da década de 1970, as políticas neoliberais aprofundaram o êxodo rural e a exclusão dos indígenas desse espaço econômico. O movimento já vinha se organizando desde então, mas o ponto crucial que levou à revolta armada em 1994 foi a anulação jurídica da proteção das terras comunais indígenas contra o avanço dos latifúndios e do capital internacional, no contexto das negociações do Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA). Milhares de indígenas que formavam parte do Exército Zapatista de

Libertação Nacional (EZLN) declararam guerra ao governo do México em nome de democracia, liberdade e justiça para toda a população mexicana. Armados, ocuparam a sede de sete municípios de Chiapas orientados sob os seguintes pontos de luta: terra, alimentação, teto, saúde, informação, educação, cultura, independência, justiça, liberdade, democracia e paz. A guerra deixou alguns mortos e dezenas de feridos, sendo que o movimento alcançou enorme visibilidade, atos de apoio e solidariedade de todo o mundo, além de ampla mobilização da sociedade civil mexicana exigindo abertura de diálogo e resolução pacífica do conflito (MARQUES, 2014).

A partir desse diálogo com a sociedade civil⁵⁵, o movimento lança mão de estratégias pacíficas de resistência e construção da autonomia⁵⁶. Hoje ocupam 27 Municípios Autônomos em Rebeldia Zapatista (MAREZ), os quais estão divididos pelos cinco Caracóis, criados em 2003 e que representam os centros político-administrativos de autogoverno zapatista. Em cada Caracol também se reúnem as Juntas de Bom Governo (JBG), formadas por representantes escolhidos a cada três anos pelos municípios. O processo de autonomia foi intensificado a partir de 1996, após o descumprimento dos Acordos de San Andrés pelo governo⁵⁷, os quais traziam importantes princípios indígenas para a construção de um novo pacto social. Com base nos sete princípios de mandar obedecendo⁵⁸, as bases de apoio do EZLN formadas pelos MAREZ, Caracóis e JBG, pensaram e construíram escolas, hospitais e formas de auto-sustento a partir dos recursos naturais e da criação de animais. Além disso, formularam suas próprias leis, como a Lei

⁵⁵ O movimento se caracteriza por sempre realizar trocas de experiências e conhecimentos com a sociedade civil internacional. Um exemplo interessante é a Escuelita Zapatista realizada em agosto de 2013, um curso intitulado “a liberdade segundo as e os zapatistas”. Cerca de 1.500 pessoas foram convidadas em todas as partes do mundo para fazer parte do curso, com o objetivo de mostrar aos ativistas e movimentos uma análise dos acertos e erros das últimas décadas no movimento (MARQUES, 2014).

⁵⁶ O EZLN hoje tem função de proteger as bases de apoio, dar suporte político às comunidades e ser porta-voz com a sociedade civil mexicana e internacional. As bases de apoio são constituídas por membros indígenas rebeldes, enquanto a articulação político-organizativa fica a cargo do Comitê Clandestino Revolucionário Indígena (CCRI), composto por membros do EZLN e das Juntas de Bom Governo (MARQUES, 2014).

⁵⁷ Junto com essa decisão de não aceitar os acordos, o governo mexicano também deu início à crescente violência e violações dos direitos humanos em Chiapas. Um exemplo terrível é a matança que ocorreu em 1997, na comunidade de Acteal, onde 47 pessoas que estavam em uma celebração religiosa, na maioria mulheres e crianças, foram massacrados por 60 homens de grupos paramilitares. O caso permanece não resolvido. O governo também utiliza recursos econômicos, políticos e militares, como proteção e privilégios a grupos contrários ao movimento, censura dos meios de comunicação e implementação de programas assistencialistas. A isso ainda se soma o grande interesse internacional nas riquezas naturais dos territórios indígenas (MARQUES, 2014).

⁵⁸ “Obedecer y no mandar. Representar y no suplantar. Bajar y no subir. Servir y no servirse. Convencer y no vencer. Construir y no destruir. Proponer y no imponer” (SOUZA, s/a, p. 3).

Revolucionária das Mulheres⁵⁹, a Lei dos Direitos e Obrigações dos Povos em Luta e a Lei Agrária Revolucionária.

Para Mignolo (2011), o zapatismo pode ser definido como uma revolução também teórica, pois realiza uma dupla tradução como pensamento de fronteira com potencial epistêmico do conhecimento subalterno. Segundo o autor, o Subcomandante Marcos⁶⁰ começou a traduzir os discursos ameríndios para a nação mexicana e para o mundo, assim como, o marxismo para os intelectuais ameríndios. Essa dupla tradução implica que o marxismo não é simplesmente justaposto à realidade zapatista, ele é infectado pela cosmologia ameríndia que possui seu equivalente para o que os intelectuais urbanos chamam de marxismo. Desse processo surge um imaginário ético e político que abre a possibilidade de outros futuros construídos além dos limites impostos pelos dois universalismos hegemônicos abstratos: (neo) liberalismo e (neo) marxismo. Conhecimentos que foram desacreditados pela modernidade/colonialidade entram em um duplo movimento de “getting in/letting in” devido ao processo de reversão da colonialidade do poder iniciada com a dupla tradução.

No campo da educação formal os zapatistas também acabam realizando uma dupla tradução no sentido prático. Incorporam o modelo da escola oficial mas para transformá-la conforme suas necessidades políticas e culturais. E nisso obtiveram tanto sucesso que mesmo pessoas não zapatistas procuram o movimento para tentar incluir seus filhos e filhas nas escolas autônomas. Desde os Acordos de San Andrés, o projeto de educação que queriam os zapatistas centrava-se em dois princípios: interculturalidade e autonomia. A interculturalidade é entendida para o movimento de forma crítica, como bem pontua Walsh (2009), como projeto político, social, epistêmico e ético direcionado para a transformação estrutural e sócio-histórica para a construção de uma sociedade radicalmente distinta. E a autonomia implica no direito das comunidades indígenas de se autodeterminarem com relação a diversos aspectos educativos: organização escolar,

⁵⁹ Esta lei surge diante da necessidade de lutar pela igualdade entre homens e mulheres dentro da própria organização, em 1993. A lei insurge contra o machismo cristalizado e se relaciona a temas como a participação política e militar, violência doméstica, trabalho e educação, escolha do parceiro e do número de filhos. A lei foi feita exclusivamente por mulheres e teve bastante resistência, transformou profundamente as relações de poder nas comunidades. As mulheres hoje ocupam cargos militares e metade dos cargos das JBG são reservados para elas, além de serem autoridades em todas as áreas de trabalho e possuírem organizações e cooperativas próprias. No entanto, ainda há dificuldades para a sua participação devido a preconceitos, tradições, obrigações domésticas e problemas como o analfabetismo, o qual atinge mais as mulheres do que os homens chiapanecos (MARQUES, 2014).

⁶⁰ Principal porta-voz do EZLN e líder do movimento até 2014.

definição de planos e programas de estudo e conformação dos seus próprios sistemas de ensino. Depois do descumprimento dos acordos, as iniciativas autônomas ganharam mais força e passaram a ter ação direta do EZLN, enquanto as ações do Estado se concentraram em programas compensatórios e de ampliação da cobertura em nível médio e superior, mas sempre com a mesma estrutura tradicional de educação tão criticada pelos zapatistas (GUTIÉRREZ, 2006).

A educação oficial oferecida até 1994 recebe muitas críticas zapatistas que

apontam a insatisfação não somente com a qualidade do ensino, mas também com relação a questões fundamentais na formação de jovens e crianças. Um exemplo disso é a cobrança por uma educação humanizadora e não a proposta atual que é apontada como desumanizadora. (MENDES, 2011, p. 5).

Os zapatistas acusam a educação oficial de voltar-se apenas para a formação da mão-de-obra para o trabalho precarizado. As propostas de ensino oficiais são assimilacionistas e baseadas na homogeneidade cultural, sendo os alunos e alunas indígenas desconsiderados como sujeitos sociais e culturais distintos. Os alunos indígenas sofriam com grandes índices de repetência, evasão e analfabetismo, eram objeto de preconceito e racismo nas escolas, o que só dificultava ainda mais sua situação precária de acesso à educação, já que muitos tinham que trabalhar desde pequenos. Por tudo isso e pelo abandono que a população indígena sofreu do governo mexicano com relação à educação também quantitativamente, os zapatistas ergueram-se com propostas de educação centradas na sua cultura e nas necessidades diárias de luta e resistência.

A organização da educação autônoma não ocorreu de forma homogênea, mas com características semelhantes, seu maior ou menor desenvolvimento depende dos recursos, necessidades e prioridades de cada região, já que ocorre conforme a organização administrativa do território nos cinco Caracóis. A função dessa educação outra não é formar para o mercado de trabalho, mas sim para as necessidades do povo zapatista, para o reconhecimento e garantia dos seus direitos. Os objetivos e o que se deseja dessa educação são anunciados no II Encontro entre os Povos Zapatistas e os Povos do Mundo, realizado em 2007 em Chiapas:

Que queremos conseguir com essa nova educação autônoma? Nessa nova educação autônoma queremos lutar para acabar com a má distribuição dos graus de estudo ou a má organização da educação no sistema capitalista. Queremos também conseguir a participação de

meninos e meninas, jovens, adultos entre homens e mulheres, por que não mencionar nossos companheiros anciãos e anciãs? Porque eles e elas são os que guiaram nossos passos dentro de nossa luta. Também queremos ensinar uma história verdadeira de nossos povos, país, mundo, a nossos meninos e meninas. Também queremos uma educação que fortaleça nossa cultura, nossa língua materna, nossa própria forma de educação em cada família. Queremos uma educação também que nos ensine o coletivismo, a unidade, a disciplina, o companheirismo. Queremos uma educação que saiba responder às necessidades de nossos povos de acordo com a região onde vive. Queremos uma educação que nos ensine alguma técnica de trabalho, que nossas comunidades, de todos os trabalhos que estamos realizando em nossas comunidades. Queremos uma educação onde se respeite nossa cultura e não zombem dela. Queremos uma educação que nos ensine o justo, para praticar a justiça. Queremos uma educação onde se respeite a igualdade de direitos entre homens e mulheres e a defendê-los com dignidade. Queremos uma educação onde se respeita a sabedoria e se dá valor a nossa dignidade. E queremos uma educação também em que se ame o trabalho, onde se ame a vida, onde se ame também a vida de nossa mãe natureza. (SANTOS, 2008, p. 76).

Pode-se perceber pelo relato que essa proposta de educação rompe com o modelo centralizador e homogeneizador da educação oficial, não aceita conhecimentos impostos de cima que muitas vezes não têm nada em comum com a realidade local, que atuam mais como instrumentos de deslegitimação cultural e epistêmica desses povos. O conhecimento nessa educação parte da realidade local, ou seja, sua cultura, valores, tradições, saberes. E deve ser útil para a sociedade em que vivem essas pessoas, o tipo de mundo em que acreditam e querem construir, para ajudar a resolver seus problemas e necessidades. A educação colonizadora é rechaçada e em seu lugar são afirmadas as línguas indígenas, os conhecimentos socialmente úteis, reconhecendo a importância da cultura e do ser indígena. E isso acontece na forma de diálogo, pois os conhecimentos modernos não são totalmente rechaçados, nem a cultura indígena totalmente reconhecida como positiva, como no caso do machismo cristalizado. E um dos pontos importantes é justamente a construção da igualdade nas relações entre homens e mulheres, meninas e meninos. O que aponta que os e as zapatistas reconhecem que para haver democracia, liberdade e justiça para todos é preciso que antes as desigualdades entre masculino/feminino sejam superadas. Essa também é uma forma das mulheres zapatistas retomarem seu papel político, social e epistêmico negado pela colonialidade do poder.

Com relação à organização da educação, um primeiro ponto a destacar é a nomeação dos promotores e promotoras de educação pelas comunidades em

assembléias⁶¹. Essas assembléias têm um poder de orientação, decisão e delegação de funções em matéria educativa. Participam não apenas pais e mães de alunos e alunas, mas também demais membros da comunidade, jovens e anciãos, alunos e alunas. Como afirma Boronnet (2010), uma nova política educativa está sendo construída, oposta ao centralismo uniformizador e baseada na autonomia de fato e democracia direta dos povos indígenas. Nas assembleias são decididos aspectos sobre planos e programas educativos, avaliação dos alunos, decisões sobre festas e calendários escolares. Com relação ao currículo, cada zona delimitou as matérias com que trabalha, no entanto, existem disciplinas comuns a todas: línguas; matemática; história; vida e meio ambiente.

No Caracol de La Realidad e Morelia os objetivos para estas disciplinas são melhor explicitados. Na disciplina de línguas ensina-se leitura e escrita das línguas maternas indígenas e do castelhano, a ênfase está na recuperação das línguas maternas. Em matemática o enfoque é o ensino das quatro operações básicas e a resolução de problemas relacionados com as necessidades dos povos, também visa-se recuperar saberes tradicionais, como o sistema de numeração e medição dos antepassados. Na matéria de história a preocupação é contar a verdadeira história, não a oficial, por meio de investigações com os anciãos, utilizando lendas, contos e histórias familiares. Em vida e meio ambiente trabalha-se o uso e conservação do meio ambiente. Como tema transversal, que deve estar presente em todas as áreas, existem conteúdos relacionados às demandas e princípios zapatistas. Percebe-se como é recorrente a preocupação com a valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas, não são aceitos os conhecimentos que não estabeleçam relação direta com a vida dos povos indígenas, conhecimentos abstratos e descontextualizados que falam de outra realidade e deslegitimam o saber desses povos.

Há ainda a preocupação de que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma que os alunos e alunas possam participar ativamente desse processo, sem medo de serem reprimidos ou rejeitados. Por isso a avaliação deve ser feita em conjunto entre pais, autoridades educativas e a comunidade, com ênfase no que o aluno aprendeu e não em hierarquizar e atribuir valores apenas quantitativos sobre a aprendizagem, pois isso é

⁶¹ Os promotores e promotoras são escolhidos em função de possuírem conhecimentos escolares, como saber ler e escrever. Em seguida há a preocupação com sua formação, que primeiro pode ocorrer com a ajuda de organizações civis, mas depois passam a ser realizadas pelos próprios promotores na comunidade. Os promotores e promotoras são responsáveis pelas aulas e não recebem salários, apenas apoio das comunidades para o seu sustento.

reconhecido como fator de desestímulo e que incita a competição e menosprezo aos que possuem maior dificuldade. A relação entre aluno e professor deve ser dialógica e pacífica, o ensino sem a separação entre teoria e prática e sempre prezando pela cultura indígena, pelo amor e respeito à natureza e à terra. O ensino não pode ser apenas memorístico, nessa proposta ele se relaciona com as outras atividades da comunidade, a fim de contribuir com a vida produtiva, com o exercício do autogoverno, com os serviços de saúde. E esse trabalho deve ocorrer de forma coletiva, enfatizando relações de companheirismo até mesmo entre alunos e promotores, pois isso respeita a cosmovisão indígena e é contrário aos valores capitalistas de individualismo.

Enquanto a teoria crítica apresenta dificuldades na imaginação do fim do capitalismo e colonialismo, na construção de sociedades outras, os zapatistas demonstram que a própria teoria crítica é eurocêntrica por imaginar esse fim de modo homogêneo e universal. Emerge uma Epistemologia do Sul (SOUSA SANTOS, 2007a) a partir da ferida colonial, das vítimas da modernidade/colonialidade que tiveram suas experiências, conhecimentos e modos de ser inferiorizados, ontologicamente negados e hierarquicamente distribuídos na escala de poder global de forma inferior. A revolução epistêmica que realizam torna possível que sejam ampliadas as possibilidades de experiências, negam a homogeneidade e universalidade moderna, e por isso questionam cada uma das lógicas de produção da não existência enaltecidas por Sousa Santos (2007a). Colocam em foco outros saberes e lógicas, temporalidades, agem para o reconhecimento das recíprocas desigualdades, daquilo que acontece localmente e para o reconhecimento e valorização dos sistemas alternativos de produção, respeitando a mãe natureza. É um conhecimento pós-abissal e que deriva do cosmopolitismo subalterno, ou seja, que não reconhece as linhas visíveis e invisíveis que distinguem entre o que é considerado conhecimento e o que é apenas mito e irracional. Um movimento que constitui uma globalização contra-hegemônica na luta contra a desigualdade e exclusão (SOUSA SANTOS, 2010).

Os zapatistas não acreditam nas grandes narrativas modernas e eurocêntricas, onde o Norte global radica como ápice do desenvolvimento humano, acreditam na revalorização e reconhecimento da sua trajetória histórica de luta e resistência. Atuam contra o desperdício de experiências (SOUSA SANTOS, 2009) e negam as falsas separações eurocêntricas entre especialistas que produzem conhecimento válido e não especialistas, pois sabem da importância do seu conhecimento para manutenção da vida

e da natureza. A educação autônoma demonstra que a falsa neutralidade e universalidade do conhecimento científico é desacreditada, desse modo, acreditam em um conhecimento que não parte da *hybris del punto cero* (CASTRO-GÓMEZ, 2005), mas sim da vivência, resistência e desejos gravados na sua história enquanto coletividade. A educação é entendida como uma responsabilidade de todos da comunidade, sendo importante que decisões sejam tomadas coletivamente e sempre em respeito à sua cosmovisão. Nesse sentido, uma educação que envolve toda a comunidade e que só tem sentido em torno dela é construída de forma dialógica, autônoma e com participação ativa. Por tudo isso e principalmente por terem se tornado uma espécie de exemplo global de construção alternativa de sociedades, os zapatistas atuam construindo um mundo melhor de forma decolonial e não eurocêntrica.

3.3 A proposta de Educação Escolar Quilombola

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, foi possível o reconhecimento e a legitimação dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros na educação brasileira. As mobilizações do movimento negro e quilombola⁶² intensificaram-se, reivindicando a implementação da lei e também de uma educação diferenciada que atendesse as necessidades das comunidades quilombolas. Dentre as mobilizações dos movimentos sociais, as reuniões, eventos e debates realizados com as instituições governamentais, como as secretarias de educação, Ministério da Educação, universidades, entre outros, efetivou-se a conquista da educação escolar quilombola em 2012, com a promulgação da Resolução nº 8 de 20 de novembro, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a qual deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

⁶² Os movimentos negro e quilombola atuam desde o período da escravidão pelos direitos da população negra, especialmente no âmbito da educação. Para mais informações sobre a história dessa atuação conferir Ribeiro e Vestena (2015; 2016).

Podemos afirmar, portanto, que a proposta de educação escolar quilombola reconhece e propõe a utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social das comunidades quilombolas. Um dos objetivos é assegurar que as escolas que atendem alunos quilombolas, instaladas em território quilombola ou não, “[...] considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (BRASIL, 2012, p. 4). Essa proposta de educação questiona a pretensão universal dos conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares, que se interligam à colonialidade do saber, do ser e do poder. A cultura passa a ser um elemento central, ela reflete o “[...] rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos” (ARROYO, 2003, p. 41). O reconhecimento do papel da cultura denuncia que os alunos não são meros receptores, aprendizes de um conhecimento neutro ou, menos ainda, cópias de um modelo homogêneo, mas sim sujeitos políticos, sociais e culturais.

O reconhecimento dos saberes e da cultura quilombola possibilita a tradução intercultural entre esses conhecimentos e os conhecimentos científicos, ou seja, possibilita que as duas formas de conhecimento possam conviver em situação de igualdade, sem hierarquizações. Essa tradução remete-nos a novas epistemologias do Sul, que partem dos povos quilombolas, subalternizados por séculos, mas que produzem um conhecimento prudente para uma vida decente⁶³ (SOUSA SANTOS, 2002). Por meio da interculturalidade, os diferentes tipos de conhecimentos estabelecem uma relação de igualdade, de diálogo, simultaneidade, respeito e legitimidade mútua. O terceiro elemento, do qual fala Castro-Gómez (2007), é incluído como em um jogo de diferenças, onde o mais importante não é determinar qual é o melhor conhecimento, conforme ideais pré-definidos, mas sim potencializar o diálogo entre uma posição, um olhar, um saber e os outros possíveis.

⁶³ Boaventura Sousa Santos (2002) usa o termo “conhecimento prudente para uma vida decente” para afirmar que na transição do paradigma da modernidade para o paradigma emergente, ou seja, um período de transição onde a modernidade é caracterizada pela superação e obsolescência e é substituída por um novo paradigma, voltado para a humanização, menos instrumental e regulatório, que considera a solidariedade e a emancipação fundamentais, surge um novo tipo de conhecimento. Esse conhecimento-emancipação deve ser convertido em um novo senso comum solidário, para isso, o caráter preconceituoso e mistificador do senso comum deve ser rompido e o conhecimento científico, prodigioso e impenetrável, deve se transformar em conhecimento útil e emancipatório.

Como representação de uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola, baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes, deve questionar constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser. Deve levar em conta a diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo e de conhecimento, que possibilitem a reflexão sobre o seu e outros contextos (ALVES, 2014). Para isso, é preciso reconhecer que existem muitas dimensões educativas no contexto das comunidades quilombolas, construídas cotidianamente por todos os seus membros, independentemente da idade ou do gênero.

Em sua pesquisa, Larchert (2016), identificou três eixos educativos presentes no Quilombo de Unas, na Bahia. O domicílio existencial é um eixo educativo que pode ser encontrado na maioria das comunidades quilombolas, assim como os outros dois eixos. Ele diz respeito à organização espacial das comunidades, por meio de nucleação familiar como forma tradicional de vida e auto-organização. O segundo eixo identificado refere-se aos conhecimentos e saberes da natureza, pois os quilombolas interpretam o clima, a umidade, o vento, para saber os melhores períodos para plantar, pescar, caçar, e assim, conviver com a natureza em equilíbrio. O terceiro eixo educativo quilombola é o território comunitário, onde a história coletiva identifica as famílias para além do parentesco, por meio de laços afetivos e de solidariedade.

Os eixos correspondem à forma particular de organização social das comunidades quilombolas, que as diferem de outras comunidades rurais e as relacionam com os quilombos originários da escravidão e da abolição. Os alunos que advêm dessa organização social e política possuem em seus corpos inscritos os saberes relacionados a essa vivência, que para eles são fundamentais, pois produzem a continuidade do seu grupo. Por isso, se a educação escolar ignorar esses fundamentos, estará, no final das contas, excluindo os alunos quilombolas.

Outras dimensões educativas presentes nas comunidades quilombolas são a resistência, a luta pelos direitos, a tradição oral, a ancestralidade e o trabalho. Os espaços de resistência contradizem o modelo social, político e cultural da modernidade/colonialidade, requerem uma história outra a ser contada onde os quilombolas, africanos e afro-brasileiros atuam enquanto sujeitos políticos e não como vítimas ou causa de atraso. Ao lutarem pelos direitos mais básicos, como alimentação,

moradia, terra e educação, os quilombolas contestam as promessas da modernidade, chamando a atenção para a necessidade de voltar aos começos

nos lembram que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. [...] Como se tudo estivesse no presente apesar de tantas promessas de futuro, de inserção e de igualdade. (ARROYO, 2003, p. 38).

Revelam para a teoria e os fazeres pedagógicos a importância que têm as lutas pela humanização nos processos de formação. Colocam em foco o sujeito da educação, que não é homogêneo ou universal, mas pluriversal e heterogêneo.

O que desejam as populações quilombolas, que devem participar ativamente no planejamento e nas tomadas de decisão da escola quilombola (BRASIL, 2012), é uma educação formal que seja coerente com sua realidade, que articule as dimensões do trabalho com a cultura quilombola, que contribua para a solução das dificuldades vivenciadas nos quilombos e que reconheça o caráter educativo das suas práticas cotidianas (CRUZ, 2012). É o que expressa o relato recolhido por Cruz (2012, p. 74):

Porque as crianças quando tem ali toda a sua vivência no campo, quando ele sai do seu ambiente ali do campo para ir para a sala de aula num ensinamento completamente fora de sua realidade, quando vai para a sala de aula urbana, que vai aprender uma coisa que não está no seu dia-a-dia, no seu cotidiano, não batendo na sua realidade. A gente percebe que essas crianças gostam do lugar em que elas vivem, só que tem uma coisa, quando vai se tornando... a expectativa dessas crianças é pensar sempre num futuro melhor, sempre pensar num futuro melhor, mas se ela continua num espaço, como é que o que ela está vivendo ali, que não tem uma educação adequada, que não tem um trabalho adequado para fazer renda para aquele espaço em que ela está vivendo, ela está completamente sendo seduzida pra ir para a cidade grande [...] (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Surá, agosto/2007).

Com sua fala, Antônio Carlos demonstra a preocupação quilombola com a adequação da educação escolar e a vida na comunidade. O trabalho não se desarticula da educação na comunidade, é por meio dele que se relacionam a terra, o parentesco e a transmissão de saberes e patrimônios. Por isso a afirmação de uma educação que auxilie a comunidade com as relações de trabalho, que além de garantirem a reprodução física do grupo, constituem sua ordem moral, sua forma de organização. A educação escolar precisa aliar o conhecimento quilombola e científico para garantir melhores condições de

produção da vida, isso significa pensar uma educação a partir e para a realidade quilombola. Além de provocar a migração para as cidades, uma educação distante da realidade quilombola, que se baseia numa visão eurocêntrica de conhecimento, também contribui para aumentar os índices de desistência escolar entre a população quilombola.

A educação escolar quilombola, ao promover a interculturalidade e partir da relevância dos elementos educativos quilombolas, considera os educandos como sujeitos complexos, carregados de cultura, que pertencem a um grupo socialmente oprimido, com séculos de silenciamento nos currículos escolares. São sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, com memória coletiva de vivências, indignação, sujeitos de presente e futuro (ARROYO, 2003). Não podem mais ser considerados como sujeitos fragmentados que devem aprender conhecimentos neutros, objetivos e universais, onde tratar com igualdade significa nunca falar sobre o local e o particular, mas sim sobre o universal e o global.

A partir dos objetivos, preceitos e ideais que constituem a proposta de educação escolar quilombola, podemos afirmar uma aproximação sua com uma pedagogia decolonial. A educação escolar quilombola propõe a consideração e a utilização dos conhecimentos tradicionais, ancestrais, tecnológicos e culturais das comunidades quilombolas e com isso, parte da ecologia de saberes e possibilita a interculturalidade e a tradução intercultural entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos quilombolas. Elementos da configuração modernidade/colonialidade são questionados e transgredidos: o universal e o global perdem a centralidade e dividem a importância com o local e o particular; o sujeito em formação recebe foco enquanto ser complexo, social, político e cultural, não mais como sujeito fragmentado e objetivado; o conhecimento válido não é somente o científico, mas também os demais conhecimentos tradicionais; os alunos quilombolas são considerados em sua especificidade, que resulta no acolhimento e no direito à diferença, não mais considerados como sujeitos fora do padrão estabelecido⁶⁴.

⁶⁴ Importante destacar que a realidade educacional é bastante problemática para as comunidades quilombolas. A maioria das unidades educacionais estão localizadas longe da residência dos alunos, com condições precárias de infraestrutura, com falta de água potável e instalações sanitárias adequadas. A maioria dos professores que atuam nessa modalidade não são suficientemente capacitados, além disso, o número não é suficiente para atender a demanda. Existem muitos casos de professores que ministram aulas em salas multisseriadas. Poucas comunidades possuem unidade educacional com ensino fundamental completo, a maioria dos alunos quilombolas frequenta escolas localizadas fora do seu território e poucos conseguem entrar no ensino superior (BRASIL, 2017).

No entanto, a realidade educacional é bastante problemática para as comunidades quilombolas. A maioria das unidades educacionais está localizada longe da residência dos alunos, com condições precárias de infraestrutura, com falta de água potável e instalações sanitárias adequadas. A maioria dos professores que atuam nessa modalidade não são suficientemente capacitados, além disso, o número não é suficiente para atender a demanda.

Existem muitos casos de professores que ministram aulas em salas multisseriadas. Poucas comunidades possuem unidade educacional com ensino fundamental completo, a maioria dos alunos quilombolas frequenta escolas localizadas fora do seu território e poucos conseguem entrar no ensino superior (BRASIL, s/d).

3.4 Pedagogia do Movimento Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi criado formalmente em 1984 no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que ocorreu na cidade de Cascavel, Paraná. Entre os anos 1975 e 1980 um grande contingente de trabalhadores rurais foi expulso do campo, tendo em vista a mecanização das lavouras implementada especialmente no Sul do Brasil⁶⁵. Pessoas que viviam como arrendatárias, parceiros ou que se reproduziam por meio de uma agricultura que utilizava intensivamente a mão-de-obra não eram mais necessárias como trabalhadores do campo. Outros aspectos estão envolvidos nessa trama em que surge o movimento, como lembra Caldart (2004), mas aqui cabe destacar o papel que a modernização exerceu na vida desses trabalhadores da terra, os quais acabaram perdendo seu meio de sobrevivência e de vida.

Cabe lembrar do mito da modernidade (DUSSEL, 2000), que afirma o lugar das sociedades e países não ou pouco desenvolvidos como de inferioridade, um mito eurocêntrico segundo o qual é dever da Europa e da América do Norte levar o desenvolvimento e a civilização a esses locais atrasados. É nesse sentido que na década de 1960 e 70 vários acordos, dentre eles para a agricultura, foram firmados entre Brasil e Estados Unidos para modernizar o país, ou seja, adequá-lo aos interesses da elite internacional, reafirmando o lugar do Brasil em seu papel de colonizado. A colonialidade do poder imbuída nessas ideias reafirma o local certo do país na divisão internacional

⁶⁵ Nesse primeiro encontro reuniram-se trabalhadores rurais de doze estados onde já havia ocupações e outras formas de resistência na terra, eram eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Acre, Roraima e Pará (CALDART, 2004, p. 101). Mas atualmente o Movimento atua em 24 estados, exemplo da amplitude da sua influência e luta.

do trabalho e a colonialidade do ser não permite que trabalhadores e trabalhadoras rurais sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Contrariando a concepção que se tinha deles, os trabalhadores e trabalhadoras rurais sem a terra, organizaram-se e decidiram que ocupar a terra excedente era a única solução. Afirmam-se enquanto sujeitos históricos ligados à questão fundiária no Brasil, que sempre esteve a serviço de uma classe específica, detentora de enormes extensões de terras improdutivas. O movimento incomoda, pois mexe em uma das feridas mais antigas do país, uma luta que antes já tinha protagonistas como os quilombolas, que lutavam por seu pedaço de terra para viver em liberdade. Uma ferida que também é colonial e colonizadora, porque originada do imaginário que separa a população entre superiores (detentores da terra) e inferiores (sem a terra, sem o sustento). O movimento questiona essa dinâmica, questiona e coloca em xeque o modo capitalista de pensar a terra pelo viés da acumulação, pois pensa a terra para produzir a vida, as pessoas. Nesse sentido, o MST constitui-se como um espaço de formação do sem-terra, forma novos sujeitos em uma coletividade de luta, onde se produz uma identidade que primeiro é política e aos poucos se torna cultural.

Como afirma Caldart (2004), o Sem Terra⁶⁶ formado na luta pela Reforma Agrária e no MST pode ser entendido como um novo sujeito sociocultural, pois suas ações estão produzindo um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos da sociedade capitalista, representando uma quebra de padrões culturais a partir de outras vivências socioculturais. “Do ponto de vista pedagógico, a ocupação de terras é, [...], talvez a mais rica de significados socioculturais que formam o sujeito Sem Terra e projetam *mudanças lentas e profundas* no modo das pessoas se posicionarem diante da realidade, do mundo” (CALDART, 2004, p. 167, grifos no original). A ocupação da terra é uma reação contra o estado atual das coisas, ela forma para a contestação social, para a negociação, proporciona o reencontro com a vida e o rompimento com o medo e o conformismo. Ou seja, os trabalhadores e trabalhadoras rurais se reconhecem como sujeitos de direitos e não aceitam sua exclusão social, assumem-se como sujeitos não inferiores e por isso iguais para negociar, e quando

⁶⁶ O uso da palavra sem-terra indica a características dos trabalhadores rurais que não possuem a terra para produção do seu sustento, já a palavra escrita como Sem Terra significa a identidade construída por esse coletivo e que tem caráter afirmativo (CALDART, 2004).

conquistam um pedaço de terra ou a ocupam, sentem-se pessoas vivas novamente, enraizam-se.

Por sua vez, o acampamento traz um sentido pedagógico para o cotidiano das famílias sem-terra que funciona como um “[...] espaço social de formação identitária de uma coletividade em luta, em que se descobre com uma nova perspectiva de futuro” (CALDART, 2004, p. 176). No acampamento a organização acontece de tal forma que todos e todas acabam atuando de alguma forma, acabam descobrindo talentos que nem imaginavam possuir, além disso, os princípios organizativos do MST (direção coletiva, divisão de tarefas, participação direta etc.) proporcionam uma real vivência democrática que pode continuar em um novo jeito de participar da vida pública e da escolha dos seus representantes. Outro aprendizado importante é a passagem de uma ética do indivíduo para uma ética comunitária, a solidariedade é cultivada porque passa a ser uma necessidade prática, na medida em que uma vida mais cooperativa é a única maneira de garantir a sobrevivência na situação de precariedade presente nos acampamentos.

Como afirma Caldart: “Trata-se de pensar no *movimento social como princípio educativo*, ou seja, como base da concepção de educação construída através da experiência humana de *ser do MST*, ou de *fazer-se um nome próprio: Sem Terra*” (2004, p. 317, grifos no original). Em sua pesquisa, fruto da sua atuação no movimento, a autora identifica processos pedagógicos básicos, que compõem a pedagogia do movimento, os quais aparecem constantemente na trajetória histórica e nas diversas vivências socioculturais que constituem a identidade de ser sem-terra. São eles: luta, organização, coletividade, terra, trabalho e produção, cultura e história. A pedagogia da luta abre a possibilidade para a mudança, da vida em movimento, a formação humana nesse tipo de socialização não é mais da ordem, mas sim da contra-ordem. O que parecia impossível de mudar agora é visto de outra forma, utopias são construídas e um futuro diferente é projetado. A pedagogia da luta se enquadra no que Sousa Santos chama de aposta e de *acción-con-clinamen* (2009; 2010), pois o apostador é justamente aquele excluído da sociedade moderno-ocidental que mesmo sem saber se um mundo melhor é possível decide apostar. É uma ação desestabilizadora das estruturas sociais modernas que leva à construção de uma nova teoria e prática não conformistas.

A pedagogia da organização coletiva também desestabiliza as estruturas sociais modernas porque as relações sociais que se produzem na participação do MST alteram diversas dimensões humanas, alteram comportamentos, concepções, ideias, costumes. No

coletivo nada se faz sozinho, assim se multiplicam os coletivos de produção, de educação, de comunicação, de mulheres etc. Até mesmo as crianças e adolescentes têm seu lugar garantido nas ocupações, no trabalho, nas festas, marchas e no cotidiano do Movimento. Assim, “[...] os sem-terra se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte em uma organização que lhes é anterior” (CALDART, 2004, p. 343). Em suas vivências, os Sem Terra produzem novas formas de ser, novas identidades, novos conhecimentos.

Pela pedagogia da terra, ao mesmo tempo em que lavram a terra, lavram a si mesmos, para que ambos produzam e reproduzam em plenitude. “A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa” (CALDART, 2004, p. 353). O trabalho de lavar a terra e a vida no Movimento exige que sejam superados modelos e comportamentos capitalistas como o individualismo e o apego à propriedade privada. Novamente Sousa Santos (2007a) é quem nos permite compreender melhor a atuação contra-hegemônica do Movimento, quando fala da produção da não existência realizada pela monocultura ocidental, afirma que uma das formas de contrapor essa lógica é pela sociologia da produtividade, onde sistemas alternativos de produção e economia são recuperados e valorizados. Da mesma forma, a recuperação daquilo que no âmbito local não é produto da hegemonia global permite que se ampliem as possibilidades de uma globalização contra-hegemônica.

Dessa forma, os sem-terra do MST se educam cultivando um modo de vida, uma cultura própria, em que se articulam costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores e saberes. Uma dessas marcas culturais, produzida na pedagogia da cultura, é a cooperação agrícola, que vem sendo cada vez mais incorporada e discutida nos acampamentos e assentamentos, em contraposição à lógica individualista. Outra marca do Movimento que se torna educativa é o cultivo da memória e da história, sem o que não teria se constituído sua identidade de luta. Isso atua contra a concepção capitalista atual presenteísta e anti-histórica, afinal, “[...] as pessoas estão inevitavelmente ligadas ao passado, mas não é bom que saibam disso, porque poderão extrair dele lições para projetar um futuro que vire o presente *de cabeça para baixo*.” (CALDART, 2004, p. 372, grifos no original). Conforme Marín (2013), a memória coletiva atua como forma de resgatar o que foi suprimido, como um desprendimento, uma experiência que transforma e reconhece as marcas profundas da colonialidade. A memória e a história atuam para

chamar a atenção para as práticas históricas de opressão e ao mesmo tempo, de acordo com Walsh (2014), para colocar em movimento ações que lutam para transformar o atual estado das coisas na sociedade capitalista.

Diante de todas essas aprendizagens tão ricas, dessas pedagogias do Movimento, como a escola está situada? Assim como a terra, a escola precisou ser ocupada e isso também se tornou uma vivência sociocultural que forma os sem-terras. A consciência da necessidade de estudar (não apenas na escola), de aprender, leva à necessidade de ocupar a escola na medida em que essa instituição moderna historicamente foi negada aos trabalhadores e trabalhadoras rurais e suas famílias. Ocupar a escola também significa resistir e produzir nesse território, já que ele não foi pensado para atender a demanda de estudo do sem-terra (nem para recebê-lo), é preciso transformar a escola, produzir uma proposta de educação em sintonia com os novos sujeitos.

Caldart (2004) afirma que primeiro as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola e por uma escola que realmente tivesse sentido para sua vida, não basta que ela seja no MST, é preciso que seja escola do MST, ou seja, incorporando todo seu movimento, as vivências socioculturais. Segundo, o MST decidiu pressionar a mobilização das famílias e professoras para assumir a tarefa de “[...] organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (CALDART, 2004, p. 225). A preocupação com os professores e professoras que atuavam e atuam nas escolas do Movimento sempre esteve presente, pois desde o início era frequente que pessoas que não conheciam ou entendiam a luta do MST fossem designadas para essas escolas, reproduzindo preconceitos e desconhecimento. Terceiro, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, ela passou a fazer parte da preocupação das famílias sem-terras e a ser vista como uma questão também política, uma parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária.

A necessidade de lutar pela escola veio do cotidiano no MST, pois havia poucas pessoas alfabetizadas e as famílias preocupavam-se com o futuro das crianças e adolescentes. Mas a preocupação sempre presente era que essa escola não podia ser igual à escola pela qual tinham passado brevemente os adultos. A escola requerida tinha que ser voltada para reconhecer a identidade Sem Terra e trabalhar a favor do Movimento, formando sujeitos lutadores, por isso a articulação entre os conhecimentos sistematizados e as práticas socioculturais do Movimento. Dessa forma, em 1987 o MST apostou na

articulação nacional para a tarefa de organizar a educação escolar nos acampamentos e assentamentos. Foi criado o Setor de Educação do MST e em 1990 foi decidido que era preciso elaborar uma proposta de educação do MST por escrito. A proposta foi elaborada para privilegiar as experiências sem-terra, o cotidiano e o jeito sem-terra de encarar a vida e a realidade.

No caderno de educação nº 8 de 1996, elaborado pelo Movimento, podemos perceber como foi pensada a educação, sendo que dentre os princípios filosóficos da educação no MST, destacam-se: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. Já entre os princípios pedagógicos, destacam-se: relação entre teoria e prática; a realidade como base para a produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; auto-organização dos(as) estudantes. São princípios que se destacam por apontarem uma educação escolar que foge dos padrões hegemônicos da sociedade moderna-ocidental, onde os princípios estão voltados para a oferta de mão-de-obra para o mercado de trabalho e para a manutenção das desigualdades.

A realidade é o ponto chave para a elaboração da proposta pedagógica do MST, onde o trabalho, a luta e a cultura produzida pelo Movimento são os elementos centrais para formar o tipo de sujeito que pode continuar a luta pela Reforma Agrária. Nessa direção, o conhecimento a ser ensinado nas escolas só tem sentido quando articulado com a realidade, as vivências, as necessidades presentes nos acampamentos e assentamentos. O conhecimento não basta ser universalmente válido ou o mais desenvolvido como nos programas curriculares mais disseminados, ele deve ser útil para a transformação social agora e no futuro, ou seja, para resolver os problemas que surgem nos acampamentos e assentamento e para continuar a luta pela transformação social mais ampla. Além disso, não há separação entre formação para o trabalho e formação intelectual, pois no Movimento as pessoas não precisam apenas saber como lavrar a terra, como produzir em cooperação, elas também precisam apreender a realidade em sua complexidade devido à sua condição de lutadores e lutadoras que ensinam mudar o estado atual das coisas.

Um aspecto a destacar nesse âmbito é o lugar ocupado pelas crianças no Movimento e que se destaca na educação. O primeiro lugar que ocuparam foi o de testemunhas da luta das suas famílias, o segundo foi como crianças acampadas ou assentadas que requerem uma atenção específica, um atendimento pedagógico específico

e que começam a demonstrar que podem realizar missões especiais no processo de luta⁶⁷. O terceiro lugar está sendo conquistado pelas crianças Sem Terrinha, como passaram a ser chamadas e que as identifica como sujeitos Sem Terra que participam ativamente do MST. A escola é conquistada como espaço específico para a realização das tarefas que concernem às ações do Movimento, as crianças passam a exigir seus direitos e criam seus próprios espetáculos. Segundo Caldart (2004, p.302) “[...] algumas delas passam a pressionar seus professores por uma escola que tenha mais a ver com sua vida, onde possam *cantar as canções do Movimento, hastear a bandeira vermelha e homenagear os Sem Terra mortos* em alguma ação de violência” (grifos no original). Ao contrário do que acontece nas outras escolas, em que os alunos vivem sob tutela e com pouca ou nenhuma autonomia, nas escolas do MST e nas ações realizadas, as crianças e jovens assumem seu papel de sujeitos e cidadãos, contrapondo-se à concepção que se tem deles enquanto seres incompletos que também habitam a zona do não-ser (FANON apud ZIBECHI, 2014), principalmente por fazerem parte da classe dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

O próprio Movimento como um todo acaba construindo outro tipo de relações com a produção e reprodução do conhecimento, porque não parte da separação moderna entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que devem apenas recebê-lo morbidamente. Os sem-terras tomam para si a identidade de sujeitos ativos que produzem uma lógica, uma cultura, uma episteme que não partem do lócus de enunciação europeu ou norte-americano, mas sim das Epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2011).

Uma epistemologia construída pela prática da luta pela terra, que contrapõe a lógica de separação entre mente e corpo. Um conhecimento e cultura que não acreditam nos contos de fada do capitalismo, ao contrário do que fazem os saberes modernos ao naturalizar a sociedade liberal (LANDER, 2005). Um saber que advém da ferida colonial, da subalternidade, das vozes silenciadas, que nega a falsa neutralidade e universalidade do conhecimento moderno-ocidental e que, por tudo isso, é anti eurocêntrico e atua decolonialmente. Com esse movimento de considerar as experiências e vivências socioculturais como base para seleção e aplicação dos conhecimentos, também é possível

⁶⁷ Caldart (2004) cita uma missão especial em 1988, realizada em Tupanciretã, Rio Grande do Sul, quando mais de 500 crianças acampadas realizaram uma homenagem aos soldados que cercavam o local. “Numa marcha silenciosa, acompanhada pela TV, as crianças chegaram ao local, proclamaram as frases, cantaram parabéns, entregaram a faixa e os ramos verdes com um beijo aos policiais. A esse gesto nenhum policial resistiu: todos choraram!” (Dep. de Irmã Elda Broilo, CALDART, 2004, p. 301).

um diálogo, uma ecologia de saberes e interculturalidade, pois diferentes perspectivas são colocadas em igualdade e só adquirem sentido no rumo da transformação social.

3.5 Para uma proposta curricular não eurocêntrica e decolonial

A partir das formas de educação apresentadas pode-se afirmar que uma educação decolonial não tem como orientação o paradigma epistemológico ocidental e o modelo oficial de educação ocidental. A sua atuação parte de paradigmas epistemológicos outros, ancestrais, os quais foram suprimidos pela colonialidade do saber. Nesse sentido, recuperam e revalorizam conhecimentos até então esquecidos pela sociedade ocidental, chamando atenção para outros tipos de pensar sobre a sociedade, o mundo, a natureza e as pessoas. Há o reconhecimento de que o conhecimento ocidental não é o único capaz de fornecer explicações, originar práticas e ensinar saberes. Muitos outros conhecimentos emergem e retomam seu lugar epistêmico válido e legítimo, negando preceitos modernos/coloniais como a *hybris del punto cero* e o mito eurocêntrico da superioridade europeia.

Da mesma forma, a hierarquização da população mundial em critérios de raça, sexo, trabalho e origem é desconstruída e desnaturalizada, pois estas comunidades e povos não se reconhecem como inferiores, mas sim como sujeitos que pertencem a grupos oprimidos historicamente. Sujeitos e grupos que atuam contrariamente à colonialidade do poder, ser e saber. Por isso, buscam recuperar e revalorizar formas de vida, trabalho, sustento, produção, conhecimento, cosmovisões etc. Constroem epistemologias outras, pelo olhar do subalterno, epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010). Ajudam a recuperar outros traços e perspectivas da história dos povos e nações da América Latina/Abya Yala, pois tornam claro que a Conquista, a modernização/colonização não foram e continuam não sendo harmônicas, pacíficas, para o progresso. São suas as vozes de resistência e luta que sobreviveram ao genocídio contínuo, sem desistir de suas formas próprias de organização e de cultura.

A face oculta da modernidade torna-se visível com as ações em torno da educação decolonizadora e não eurocêntrica, onde discursos, acontecimentos, percursos, perspectivas, lógicas e outras versões da história recebem atenção. Tudo isso só é possível porque os grupos e povos que dão início a tal processo resistem historicamente, ao invés do que diz a história oficial. Resistem às diversas opressões de que foram e são alvos, sempre lutando por seus direitos à vida, cultura, conhecimento, respeito. Com isso

provam que na realidade não existe homogeneidade de pensamento, de modelo de sociedade e modo de ser. Tornam claro, ao contrário, que existe um processo de homogeneização do qual procuram escapar para manter vivas suas raízes, identidades e memórias.

Tentativas de homogeneização e subalternização que sempre perpassaram a escola ocidental. Uma escola que sempre esteve voltada para uma perspectiva discriminatória, implicitamente calcada na colonialidade do poder, ser e saber. Como vimos no capítulo dois, as tendências curriculares tradicionais, escolanovistas e tecnicistas caracterizam-se por aspectos colonizadores e eurocêntricos. E mesmo quando o pensamento ocidental procurou alternativas de pensamento curricular, elas continuaram pautando-se em orientações do pensamento eurocêntrico, apesar de constituírem importantes contribuições para a área. A escola do modelo ocidental possui uma grade curricular geralmente bastante rígida e que já vem pronta de cima, elaborada por especialistas, sem a imersão no contexto de cada comunidade e escola. Acontece que as culturas, conhecimentos, identidades e memórias coletivas dos diversos grupos que fazem parte desse espaço são excluídos, passando uma mensagem e atitude contrários ao respeito, diálogo e reconhecimento. Com isso, muitas crianças e jovens só encontram fracasso nesse ambiente, por não conseguirem se encaixar no modelo inflexível, repetitivo, e que só representa o paradigma ocidental.

A educação é reconhecida como imprescindível parte do processo de decolonização, de construção de um mundo melhor, por isso sempre esteve presente nas lutas e resistências dos grupos oprimidos. Tais grupos e povos aprenderam no dia a dia que a escola oficial não reconhece suas identidades, culturas e memórias, o eurocentrismo só reconhece uma cultura, identidade e memória: a do europeu, masculino, branco, heterossexual, cristão. É importante ressaltar que o processo para transformar esse modelo de educação, no caso da educação escolar quilombola, ocorre dentro do sistema formal de educação e por isso encontra dificuldades similares à implementação do multiculturalismo, que acabou sendo cooptado por outros interesses e se converteu em mero discurso. São dificuldades que o movimento quilombola e negro busca ultrapassar. No caso da pedagogia do MST, diálogos são realizados com o sistema formal para conseguir parcerias e melhorias, mas isso nem sempre ocorre de forma amigável e sem embates. Por sua vez, os zapatistas radicalizaram sua forma de agir, desvinculando-se do Estado totalmente, visto que não obtiveram sucesso nenhum com os diálogos intentados.

A Amawtay Wasi busca por reconhecimento oficial, mas também encontra muitas dificuldades por seu modelo educacional ser distinto do oficial. São batalhas travadas continuamente, pois o interesse que permanece é homogeneizar, extinguindo outras formas de pensamento e educação. O mundo moderno/colonial não suporta a diferença, não tolera a heterogeneidade.

Em muitos aspectos, as propostas de educação analisadas questionam e não seguem os pressupostos ocidentais de educação escolar e do mundo moderno/colonial, por isso incomodam. O conhecimento não é entendido como algo a ser construído por um campo de especialistas, como algo exterior à vida cotidiana, isolada da materialidade, das vivências e experiências. Nega-se a *hybris del punto cero*, a objetividade e universalidade do conhecimento. A construção do mesmo só é possível de acontecer exatamente porque parte-se de problemas reais, vividos, sua função é resolver esses problemas, melhorar as condições de vida da população. Os grupos e povos que reivindicam seu lugar epistêmico não o fazem porque pensam ser os únicos válidos em termos de conhecimento, mas sim porque sabem que um único tipo de saber não é capaz de explicar a totalidade de coisas e experiências possíveis. E diante da situação em que o pensamento moderno/colonial colocou a Pacha Mama, somente outros pensamentos podem modificar a forma de concebê-la para mudar essa realidade antes que seja tarde.

O conhecimento, nesta perspectiva, não pode ser elaborado em instituições enclausuradas, mas sim em contato com as pessoas, a vida, a mãe natureza. Afinal, daí ele deve partir e para esse mesmo fim deve retornar. Ou seja, só tem sentido quando pode transformar a realidade, ajudar as pessoas. Sua construção é coletiva, no sentido de que todas as pessoas são entendidas como produtoras de saberes, os quais em sua heterogeneidade podem somar forças e indicar melhores caminhos. Por isso o ensino não pode ser somente propedêutico, conteudista, teórico. A escola não é vista como lugar de preparação para a vida, para o mercado de trabalho ou para seguir com os estudos. A escola é vista como parte da vida mesma, a pedagogia da vida (SARANGO, 2012) indica que a educação parte da vida, com a vida e para a vida. Importante dizer que isso pode acontecer mesmo nas universidades, como demonstra a Amawtay Wasi, contrapondo-se ao modelo oficial que ao longo do tempo se caracterizou por excluir os grupos mais desprivilegiados e legitimar apenas um tipo de saber, o eurocêntrico, tornando-se instrumento para construir outros conhecimentos e tornar o espaço acadêmico mais democrático e acessível para todos.

A Amawtay Wasi, assim como as demais epistemologias do Sul, contribui significativamente para negar a naturalidade da ordem social existente. Uma naturalidade que foi construída com o apoio da universidade ocidental, das ciências sociais e do conhecimento moderno/colonial. Também as sucessivas bipartições do pensamento e do mundo moderno/colonial são negadas. A separação entre o sagrado, a humanidade e a natureza (LANDER, 2005) é negada e como indica a cosmovisão indígena, tudo está interligado e é co-dependente. Com isto, a destruição irrefreada da natureza não é mais justificável, o conhecimento não deve ser construído para esse fim, mas sim para encontrar formas cada vez mais sustentáveis de vida em harmonia. A separação entre corpo/mente, razão/emoção é negada porque todos são considerados capazes de construir conhecimento, e o oposto não é excluído desse pensamento, mas sim incluído como algo que enriquece a vida. Negadas as separações sucessivas do conhecimento ocidental, não há diferenciação entre a sociedade moderna e outras sociedades/formas de organização social. Não há mais um dever ser para todos os povos do planeta (LANDER, 2005), mas sim uma multiplicidade de formas de ser e pensar.

Trata-se de demonstrar que o inexistente é na verdade produzido como tal, uma sociologia das ausências (SOUSA SANTOS, 2010), pois a monocultura racional torna inexistentes outros conhecimentos e lógicas, tempos, raças e sexo, localidades e regionalidades, formas de manutenção da existência. O tempo presente é dilatado porque aumenta-se o número de experiências consideradas contemporâneas e isso aumenta a possibilidade de experiências futuras, de mundos outros. E isso parte e aponta para a vontade de apostar, de construir um mundo diferente aos poucos, pois são essas ações cotidianas, que podem parecer insignificantes, as quais podem juntas e aos poucos transformar o mundo agora e no futuro (SOUSA SANTOS, 2010). Um mundo melhor que deve ter como princípio a interculturalidade, o diálogo de saberes, a decolonialidade. Isso significa equidade em todos os níveis e âmbitos da sociedade global, o fim da hierarquização mundial em critérios de raça, cor, sexo, conhecimento, lugar de origem, etc.

A pedagogia e a educação, nesse contexto, fazem parte de um amplo processo de libertação, não estão limitadas ao espaço escolar, afinal estão presentes nas aprendizagens que ocorrem nos próprios movimentos sociais, grupos e comunidades que se organizam por melhores condições e seus direitos. Fazem parte de um processo longo a ser construído para decolonizar a sociedade, apontam para um processo de transformação

radical, já que partem da interculturalidade crítica (WALSH, 2007). Como afirma Walsh (2009, p. 4), trata-se de “[...] re-conceitualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”. Ou seja, desconstruir a ideia de superioridade europeia em todos os sentidos, considerar todos os povos, grupos culturais e sociais como iguais, sendo as diferenças partes integrantes da vida. Onde determinado conhecimento é reconhecido como limitado e composto por ignorâncias que podem ser preenchidas com outros conhecimentos.

Percebe-se, portanto, que da luta dos movimentos sociais novas epistemologias vem sendo construídas, com o resgate de conhecimentos ancestrais. Um pensamento alternativo que não é construído na academia, mas sim nas lutas e resistências diárias e que já conquista influência na academia, visto que é a base do Pensamento Decolonial Latino-Americano. Assim, aos poucos a vontade de apostar retoma lugar e se amplia. A construção do conhecimento realizada pelos movimentos sociais demonstra que nesse processo a teoria é inseparável da prática, sendo esse um princípio que guia as universidades e escolas que lideram. A autonomia aparece como importante aspecto que torna possível propostas que não pertencem ao paradigma epistêmico ocidental, algo que é conquistado e reivindicado com muita luta.

Assim, a educação pensada e realizada dentro do MST, da Amawtay Wasi, da educação escolar quilombola, e do zapatismo é decolonial e decolonizadora. Na medida em que se rompe com pressupostos e paradigmas moderno/coloniais, assim como, com o modelo de educação oficial, essa educação transforma o pensamento e a ação eurocêntricos. Trabalha para a construção de alternativas de conhecimento, experiências e transformações possíveis. A construção de modelos alternativos de educação ocorre com a realização da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), pois os movimentos sociais fazem uma reconstrução baseada nas melhores contribuições do paradigma ocidental e outros paradigmas. Com todas as suas lutas, pensamento e práticas de transformação e autonomia, os movimentos sociais constroem cotidianamente uma sociedade intercultural não só na educação, mas que caminha para a interculturalidade no sentido amplo, nos diversos âmbitos da sociedade. Uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, trabalha para uma sociedade com equidade e pela decolonização da colonialidade do poder, ser e saber.

Lembrando que, como afirma Zibechi (2014), nem o Quilombo de Palmares nem os caracoles zapatistas prefiguram a sociedade do futuro, mas representam de fato a sociedade outra realmente possível. Isso porque a prefiguração remete a uma aproximação gradual da sociedade desejada, e os oprimidos não têm outra opção a não ser dar um golpe capaz de mudar radicalmente sua situação, como o levante zapatista de 1994. “Nos espaços que liberam, nos territórios onde se assentam, desenvolvem a vida que querem levar” (p. 13). Nos estados modernos, uma guerra civil legal é instaurada diariamente para eliminar aqueles que o sistema considera sobrantes e esse sistema não pode ser reformado, apenas destruído. Inclusive a democracia é como uma forma de ilusão de participação e representação. Por isso a proposição dos movimentos sociais não é mudar o mundo como uma totalidade, a exemplo do socialismo, porque se entende que o todo não tem primazia sobre as partes, todas heterogêneas e descontínuas, intenta-se mudar o mundo criando algo diferente. Para superar a inferiorização que o colonialismo lhes imputou, necessitam criar algo novo e não lutar para repartir o que existe, pois assim correm o risco de repetir o processo de dominação. Com suas práticas e pensamento já constroem esse mundo outro diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que guiou a elaboração desta dissertação foi analisar as discussões sobre o currículo e algumas propostas alternativas de educação encabeçadas por movimentos sociais pela via do pensamento decolonial, a fim de contribuir para uma construção curricular não eurocêntrica, decolonial e decolonizadora. No primeiro capítulo foram apresentadas as principais contribuições do Pensamento Decolonial Latino-Americano que apontam para uma transformação radical da sociedade moderna/colonial a partir da transformação do conhecimento ocidental. O Pensamento Decolonial trouxe novas perspectivas e alternativas de pensamento, visto que se origina da resistência e voz dos movimentos sociais latino-americanos. A sociedade ocidental é reconhecida por ter sido construída sobre mitos eurocêntricos e sobre a colonialidade do poder, ser e saber. O papel do conhecimento ocidental nesse processo inicia com a construção das ciências sociais e da atuação da universidade como produtora e legitimadora dos conhecimentos. Isso significa que o conhecimento que até hoje faz parte dessa sociedade, possui estreita relação com a colonialidade. Diante disso, os pensadores decoloniais apontam para a transformação do conhecimento ocidental, para a construção de outro conhecimento que já tem e terá cada vez mais papel importante na construção de uma sociedade outra.

No segundo capítulo foram tratadas as teorias críticas e não críticas do currículo a fim de encontrar enfoques complementares e contraditórios entre as mesmas e o pensamento decolonial. O enfoque foi na concepção de conhecimento, dos sujeitos envolvidos no processo educativo e do modelo de educação pensados por essas teorias, principalmente as não críticas, que ainda influenciam significativamente o meio educacional brasileiro. As teorias não críticas partem da concepção de conhecimento eurocêntrico e colonizador, do tipo universal, objetivo e fragmentado. Na concepção tradicional e tecnicista, fica claro que professores e alunos não são considerados sujeitos que produzem conhecimento, mas que devem apenas assimilá-lo ou transmiti-lo. A escola nova considera importante o papel das experiências dos alunos durante a aprendizagem, mas ainda com foco na formação unilateral para a sociedade burguesa. Pode-se dizer que as teorias não críticas do currículo contribuem para a manutenção e produção de conhecimentos eurocêntricos e da colonialidade do poder.

Já as teorias críticas do currículo, com exceção da PHC - que ainda representa um ideal eurocêntrico e colonial -, representam importantes contribuições para o pensamento ocidental, na tentativa de refletir sobre o mesmo a partir de critérios como

cultura, identidade, representação, significação, poder, etc. No entanto, não possuem a radicalidade das vozes e resistências que surgem da ferida colonial, pois emanam da própria academia como lugar privilegiado na produção e validação do conhecimento. Por isso, no capítulo três apresentei algumas propostas que advêm dos movimentos sociais latino-americanos, que demonstram a radicalidade da transformação do conhecimento e do modelo oficial de educação ocidental.

O conhecimento, na perspectiva e atuação do movimento zapatista, da Pluriversidad Amawtay Wasi, do movimento quilombola e do MST, foge aos preceitos eurocêntricos e coloniais. Sua construção é realizada coletivamente, resgatando os conhecimentos ancestrais, as memórias e identidades apagadas pela colonialidade. Esses movimentos reconhecem que o conhecimento não é universal, mas sim que sempre está em processo de construção, onde todos os povos, comunidades e grupos possuem importantes contribuições epistemológicas. O conhecimento parte precisamente da realidade, do cotidiano, não pode ser separado de quem o produz e do local a que pertence. Por isso, deve voltar-se para a transformação da realidade, para contribuir com as necessidades das comunidades e povos nos diversos âmbitos.

A universalidade, objetividade, atemporalidade e fragmentação do conhecimento são negados, pois o conhecimento válido e legítimo não é apenas o ocidental. As cosmovisões que orientam os movimentos sociais indicam que os diferentes se complementam, são incompletos, cada conhecimento possui ignorâncias e saberes que podem contribuir para entender e atuar melhor no mundo. Por isso, não pedem que seus conhecimentos sejam os únicos legítimos, mas sim que possa existir diálogo entre os diferentes conhecimentos com equidade. Em muitos outros aspectos, os movimentos sociais latino-americanos pensam a sociedade e o mundo atual de maneiras distintas ao pensamento ocidental, *hacen caminando* um outro mundo. Despertam a vontade de apostar, de acreditar em um futuro diferente, visto que cada vez mais perde-se a crença nos sindicatos, partidos políticos e na própria teoria crítica.

Com relação à educação, os movimentos sociais demonstram que não existe um modelo universal e homogêneo de educação. A autonomia, ao invés disso, aparece como importante aspecto na luta pela construção de uma educação que respeite sua cultura e se volte para suas necessidades. Denunciam a escola como parte do processo de colonização e que é eurocêntrica, excluindo suas memórias e identidades. Por isso apostam na construção de sistemas alternativos, coerentes com sua cultura e conhecimentos, que não

se voltam para a formação propedêutica, para o mercado de trabalho e individualismo, mas sim para o trabalho, a terra, a vida, a mãe natureza, sua cultura e cosmovisão. Vão mudando as coisas aos poucos, praticando outros modos de ser e pensar que começam a ganhar foco até mesmo na academia.

Após este percurso, espero responder à pergunta que deu início à pesquisa: como aprender, desaprender e reaprender um conhecimento e um currículo Outro a partir do pensamento decolonial, das concepções curriculares e dos movimentos sociais latino-americanos? Para a cosmovisão que orienta a Amawtay Wasi, aprender, desaprender e reaprender é importante porque os que ingressam como alunos da pluriversidade foram alunos anteriormente em outro modelo de educação. Significa que aprenderam primeiro nesse modelo ocidental de educação, então precisam desaprender muitas coisas, como a forma de construir conhecimento e sua finalidade, para então reaprender um conhecimento e uma prática diferentes. O mesmo pode ser dito dos estudantes que como eu precisam desaprender muitos aspectos ocidentais do mundo moderno/colonial para então reaprender com o Pensamento Decolonial e com os movimentos sociais. Aprender, desaprender e reaprender também significa que o conhecimento não é universal, estático, objetivo etc., mas que está em constante construção, principalmente quando se reconhece a ecologia de saberes como princípio fundamental na sua construção.

Aprender, desaprender e reaprender a partir do pensamento decolonial e dos movimentos sociais significa desaprender que o conhecimento ocidental é o único válido e que o mundo moderno/colonial é o único possível de existir. É reaprender que existem diferentes conhecimentos, formas de ser e atuar no mundo, sendo que isso representa a amplitude de futuros possíveis. Desaprender que o currículo deve ser algo universal, que parte de conhecimentos universais e objetivos. Reaprender que na verdade existem inúmeros currículos, que estão envolvidos em relações de poder, de representação, de criação, significação, portanto, não existe homogeneidade, tampouco conhecimento único para todos. O que existem são diferentes epistemologias, cosmovisões, identidades, memórias, ignorâncias, e todas podem dialogar em igualdade para a construção de um mundo melhor.

Para concluir, gostaria de refletir um pouco sobre a discussão decolonial e o currículo na educação brasileira. As teorias tradicionais do currículo são as que mais exerceram e ainda exercem influência na concepção de currículo e conhecimento, assim como nas práticas pedagógicas brasileiras. São concepções que indicam para a

homogeneização, um modelo coerente com a sociedade moderna/colonial, com a exclusão dos conhecimentos ancestrais e populares. Isso se torna mais preocupante com as atuais políticas educacionais de caráter neoliberal e neoconservador, como as avaliações estandardizadas e o currículo nacional. Como afirma Apple (2001), junto com o sentimento crescente de que um conjunto padronizado de objetivos e orientações curriculares nacionais é essencial para elevar os padrões das escolas e torná-las responsáveis pelo bom ou mau rendimento dos seus alunos, é preciso questionar qual grupo está liderando esses esforços de mudança, quem se beneficiará e quem perderá com isso. O currículo nacional, juntamente com padrões nacionais e uma avaliação por desempenho, pode ao mesmo tempo, voltar-se para a modernização do currículo, à produção de um eficiente capital humano e para a representação de uma aspiração nostálgica a um passado romantizado, onde a cultura comum era ensinada nas escolas e não o relativismo cultural.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu no final de 2017 após as discussões que se iniciaram no final de 2015. Defende-se que um currículo nacional seria capaz de acabar com as desigualdades regionais no ensino, proporcionando maior coesão. No entanto, as desigualdades vão bem mais além disso, questão que não está sendo questionada no processo de elaboração da base e das mudanças que aparecem em propagandas do governo como salvação da educação, como a reforma nacional do ensino médio. O fato é que a base representa uma forma de padronizar, homogeneizar, com uma forma de conceber o conhecimento totalmente diferente do que pensam os movimentos sociais latino-americanos. Um conhecimento que vem de cima, imposto, fragmentado, produzido além da vida cotidiana nos espaços restritos a especialistas, sem relação estreita com a vida, alunos e comunidades. Sem dúvidas é uma proposta que se volta para o mundo moderno/colonial, que exclui conhecimentos *de abajo*, que o pensamento decolonial nos ensina a desaprender, questionar, desconstruir para então reaprender e construir algo novo e de acordo com um conhecimento totalmente concebido para a vida e com a vida. Concluindo, ao contrário da regulação que a base promete oferecer, o pensamento decolonial indica que somente a autonomia e o diálogo são capazes de possibilitar a justiça cognitiva e social.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Fernand Braudel e as ciências humanas*. Trad. Jurandir Malerba. Londrina, PR: Eduel, 2013.

ALVES, E.C.S. “(...) *Tem que partir daqui, é da gente*”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

AMIN, S. *El eurocentrismo*. Crítica de una ideología. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1989.

AMORIM, I. F. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 192 p., 2008.

APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. de Ciência Política*, nº 11, maio/ago. 2013, p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

BARONNET, B. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 13, n. 2, dez. 2010, p. 247-258. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/13428/8666>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

BARROS, R. *Objeto de disputa após a redemocratização do pós-guerra, lei levou 13 anos para ser aprovada*. 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRANDÃO, R. T. P. Estruturalismo e pós-estruturalismo: uma arqueologia dos conceitos e o lugar ocupado por Foucault. *Estação Científica* (UNIFAP), Macapá, v. 5, n. 1, p. 33-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1742>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. *Educação quilombola - apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BOBBIT, F. *The Curriculum*. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press, 1918.

BOFF, L. *O viver melhor ou o bem viver?* Adital–Agência de Informação Frei Tito para a América Latina, 2009. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia>>. Acesso em: 03 out. 2017.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, V.M.F. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, C. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya Yala, 2013, p. 143-161.

CASTELNAU-L'ESTOILE, C. de. *Operários de uma vinha estéril: os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil 1580-1620*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 79-92.

_____. *La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COSTA, M. V.; WORTMANN, M. L.; BONIN, I. T. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 129-152, mai./ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Rev. Bras. de Educ.*, n. 23, 2003, p. 36-61. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

CUNHA, M, V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Rev. Bras. de Ed.*, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001, p. 86-99. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>. Acesso em: 25 de fev. d 2018.

_____. John Dewey: Filosofia, política e educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, jul./dez. 2001^a, p. 371-388. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10235>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. de Educ.*, nº 24, p. 5-15, set./ out./ nov./ dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

CNI. *Institucional – história*. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/historia/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

CRUZ, C.M. *Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III Milênio*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *The child and the curriculum*. 28 ed. Chicago: University of Chicago, 1966.

DUARTE, N *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 41-54.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: escola e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 1, ene/dic 2000, p. 51-86. Disponível em: <www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

FLORES, J. I. R. *La investigación biográfica y narrativa*. El sujeto en el centro. [s/d]. Disponível em: <http://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Pedagogia radical*: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. (org.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. 1 ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. Disponível em: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-de-trabalho-com-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-na-escola-na-perspectiva-da-Lei-n%C2%BA-10.639-03.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2015.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Rev. Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-418.

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-78.

GUTIÉRREZ, R. N. Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa en Chiapas (1994-2004). *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, México, v. 1, n. 1, jun. 2006, p. 92-111. Disponível em: <liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/199/182>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS. Manifesto Inaugural. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (Ed.). *Teoría sin disciplina* (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate). México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre la filosofía de la Historia universal*. Tomo I. 3ª ed. Trad. Jose Gaos. Madrid: Revista de Occidente, 1953.

JOLY, F. D. O mediterrâneo antigo. In: LOPES, M. A. (Orgs.). *Braudel: tempo e história*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 141-150.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. In: CECEÑA, A. E. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 45-94.

_____. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 21-53.

_____. Eurocentrismo, saberes modernos y la naturalización del orden global del capital. DUBE, Saurabh; DUBE, Inshita Banerjee; MIGNOLO, W. (Coord.). *Modernidades coloniales*. México: Colegio de México, 2004, p. 1-22.

LARCHERT, J.M. As (não) relações entre o quilombo e a escola. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 21, nº 3, p. 323-333, 2016. Disponível em: <periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/.../2365>. Acesso em : 25 de fev. de 2018.

LOMELÍ, C. B. Z. Hacia la racionalidad liberadora de los movimientos sociales. Identidades y discontinuidades en un mundo donde quepan muchos mundos. In: PIMENTEL, B. M. (Org.). *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014, p. 61-78.

MACLAREN, P.; GIROUX, H.. Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. In: MACLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1998, p. 17-42.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

MANDAL, M.; KARUNAKARAN, T. DR. Origin and historiography of subaltern studies from the west to east. India, Latur, *LANGLIT*, v. 1, n. 1, 2014, p. 183-194.

MARÍN, P. C. Memoria colectiva hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, C. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013, p. 33-103.

MARQUES, L. A. B. G. *Democracia, justiça, liberdade: lições da escolita zapatista*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARTINS, R. *Entre graduados, brancos ainda ganham 47% mais que negros*. 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/entre-graduados-brancos-ainda-ganham-47-mais-que-negros/>. Acesso em: 02 out. 2017.

MEC, Ministério da Educação. *Novo ensino médio – dúvidas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 21 set. 2017.

MARX, K. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MELO, A. de. *Educação de tod@s para tod@s: a reforma educativa neoliberal e o caso espanhol*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

_____. *José Carlos Libâneo: dois momentos de uma obra*. 2001(mimeo).

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MENDES, C. F. Os zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: Simpósio Trabalhadores e Produção Social, 1, 2011, Sumaré, São Paulo. *Anais...*, Sumaré: CEMOP, 2011, p. 1-11.

MIGNOLO, W. D. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (Comp.). *Los Desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 23-46.

_____. The Zapatistas's Theoretical Revolution: It's Historical, Ethical and Political consequences. In: *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham, London: Duke University Press, 2011, p. 213-251.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.

_____. GROSFOGUEL, R. Intervenciones descoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, Colómbia, Bogotá, n. 9, jul./dec. 2008, p. 29-37. Disponível em: <www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a03.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidade Central de Estudos Sociais Contemporâneos e Pontifícia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-47.

_____. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, n. 3, Bogotá, ene./dec. 2005, p. 47-72. Disponível em: <www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/29.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 56-85.

MOREIRA, A. F. B. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Forum educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, set./nov. 1989. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61060/59278>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Rev. Educação & Realidade*, n. 21, v. 1, jan./jul. 1996, p. 9-22. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed., São Paulo: Cortez, p. 7-37, 2002.

MST. Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação* n.º 8. São Paulo: MST, 1996.

PARASKEVA, J. *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa, Portugal: Didáctica Editora, 2007.

PEREIRA, T. V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 419-430, mar./set. 2010. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/9102/4790>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

PÉREZ, N. M. La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador, Amawtay Wasi, en el contexto del movimiento indígena. Tese (Doutorado em Sociología), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2011.

PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI. *Quiénes Somos*. Disponível em: <<http://www.amawtaywasi.org/quienesomos>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

QUIJANO, A. El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento. *Rev. Hueso Húmero*, n. 38, abr. 2011, p. 3-17. Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507044604/eje3-9.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-249.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indíg.*, n. 13, v. 29, 1992, p. 11-20. Disponível em: <www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. Geopolíticas del conocimiento y la diferencia colonial. [s/d]. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/21.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

RASTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, D. VESTENA, C. L. B. Educação da população negra: atuação do movimento negro e quilombola na implementação da Lei n.º 10.639-03 e da Educação Escolar Quilombola. In: Simpósio Nacional de Educação e Semana de Pedagogia: Formação de Professores para a Educação Básica, 26, 2016, Cascavel, *Anais...*, Cascavel: Unioeste, 2016, p. 1-11.

_____. O movimento negro, a Lei n.º 10.639-03 e a Educação Escolar Quilombola. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba, *Anais...*, Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 1.17.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

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

SAVIANI, Dermeval. *Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2008.

SOUSA SANTOS, B. de S. Epistemologías del Sur. *Rev. Int. de Filosofia Iberoamericana y Teoría Social*, nº 54, v. 16, jul./sep. 2011, p. 17-39. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. Um Ocidente Não-Ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: _____.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 445-486.

_____. La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

_____. *Conocer desde el Sur*: para una cultura política emancipatoria. Bolivia: CLACSO, CIDES – UMSA, Plural Editores, 2007a.

_____. La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007b.

_____. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, nº 79, nov. 2007c, p. 71-94. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. *Para um novo senso comum*: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, J. S. dos. *O movimento zapatista e a educação*: direitos humanos, igualdade e diferença. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SARANGO, L. F. *El paradigma educativo de Abya Yala*: Continuidad histórica, avances y desafíos. Nicaragua, Managua: URUCCAN, 2014.

_____. Pluriversidad, ruptura epistémica e interculturalidad. *Rev. Diálogo de Saberes*, Venezuela, v. 5, n. 15, 2012, p. 217-234. Disponível em: <www.amawtaywasi.org/sites/.../pdf/Diálogo%20de%20Saberes.%20Revista%20UBV.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. *Pluriversidad, interculturalidad y acceso a la universidad*. Disponível em: <http://www.amawtaywasi.org/pluriversidad_interculturalidad_y_acceso_a_la_universidad>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Rev. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SEOSANE, J.; TADDEI, E.; ALGRANATI, C. Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. In: BORON, A. A.; LECHINI, G. (Comp.). *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico: lecciones desde África, Asia y América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, 2006, p. 227-250.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. de Ed.*, nº 20, maio/jun./jul./ago. 2002, p. 60-70. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

SILVA, J. de S. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: WALSH, C. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013, p. 469-507.

SILVA, M. A. História do currículo e currículo como construção histórico-social. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Uberlândia, Minas Gerais, *Anais...* Uberlândia: FAGED, UFU, 2006.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOTO, D. P. Nueva Perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*, n. 5, ene./jun. 2008, p. 8-35. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/.../17029>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

SOUZA, L. P. de. *O Movimento Zapatista e seu projeto de emancipação: elementos de uma educação não formal para a autonomia*. Disponível em: <<http://www.estudosmayas.net/SOUZA.pdf>>. Acesso em: 17 de jan. de 2018.

SUBCOMANDANTE MARCOS. La IV Guerra Mundial. Subcomandante Insurgente Marcos (1999). In: ZIBECHI, R. *Latiendo resistencia*. Mundos nuevos y guerras de despojo. Cooperativa El Rebozo, 2015, p. 163-188.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: _____; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-65.

TODOROV, T. *A conquista da América*. Trad. Beatriz Perrone Moisés. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TRALDI, L. L. *Currículo: conceituação e implicações*. São Paulo: Atlas, 1977.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. *Rev. Espaço Acadêmico*, nº 14, v. 2, 2002, p. 1-4. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/14054/10356>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Rev. Bras. de Ed.*, n. 23, p. 5-15, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

WALSH, C. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. (Comp.). *Los Desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014a, p. 47-78.

_____. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014b.

_____. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: _____. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

_____. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 23/03/2017.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-63.

_____. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-Ary Rimay, año 6, n. 60, mar. 2004. Disponível em: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>>. Acesso em: 20/04/2017.

_____. *(De) construir la interculturalidad*. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. 2002. Disponível em: <<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/PonenciaLima1.pdf>>. Acesso em: 03/05/2017.

WESTBROOK, R. B. Ensaio. In: _____; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 11-31.

ZIBECCHI, R. *Colonialismo e movimentos antissistêmicos*. Trad. Alessandro de Melo. In: *Descolonizar la Rebeldía. (Des) colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias*. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en acción. 2014.