

***REPENSANDO A ESCOLA: EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E PEDAGOGIA
DESCOLONIAL.***

Autor(a): Isadora de Mélo Costa; Co-autor: Wallace Adametz Escarrone; Orientador: Marco Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/EDU)

Isadoramc95@gmail.com; wallaceadametz@gmail.com ; mparangole@gmail.com

Resumo: Sem nunca perder de vista que a escola é uma instituição social não apenas da educação e da cultura de forma ingênua, mas também de relações de poder do Estado e dos grupos sociais articulados politicamente, pretende-se expor as ideias de *colonialidade* e *interculturalidade crítica* como chaves de leitura de nosso horizonte escolar. Do mesmo modo, como forma de resistência a discursos já consagrados, que reproduzem um preconceito pertinente na realidade das escolas, deseja-se analisar e problematizar perspectivas didáticas que se distanciam da crítica a subordinação de raça, contida nas heranças da colonização. Utilizando-se da abordagem de pesquisadores do campo dos estudos *decoloniais* e da *teoria crítica*, objetiva-se analisar algumas concepções didáticas e exaltar o que ficou conhecido *Interculturalidade-crítica*. Isto é, um meio de fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais não somente no cotidiano escolar, mas potenciando os processos de empoderamento, sobretudo, de sujeitos historicamente inferiorizados. Assim, a partir do diálogo entre essas concepções didáticas, deseja-se contribuir para uma pedagogia que desnaturaliza os processos conhecidos como *Eurocentrismo*, *Democracia Racial* e o *Interculturalismo funcional*, presentes e legitimados por meio da *Colonialidade*.

Palavras-chave: Educação – Interculturalismo crítico – Pedagogia descolonial – Relações étnico-racial - Cotidiano Escolar

Introdução

Considerando o sistema educacional como um conjunto de casos interdependentes que operam para um determinado fim, torna-se inegável perguntarmos qual seria essa finalidade e como ocorre essa relação de poder. Diversas análises abordam o peso da escola como aparato ideológico do Estado, como local de manipulação, doutrinação e, por vezes, alienação social. Sem desconsiderarmos esses fatores, pretende-se discutir as posturas didáticas que exaltam não somente o papel da escola dentro dessas relações de poder entre os Estados e sua própria concepção histórica, mas também, dentro do seio escolar, no tocante, sobretudo, das relações étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que a compõem. Assim, partindo dessas inquietudes, pretende-se *Repensar* a escola através das ideias de *Interculturalismo Crítico* da professora e pedagoga da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Vera Maria Candau; o conceito de *pedagogia descolonial* da professora e diretora de doutorado da Universidade Andina Simon Bolivar,

Catharina Walsh. Assim como, a ideia de *colonialidade/ pós colonialidade* abordados pelos Sociólogos peruanos Ramón Grósfoguel e Anibal Quijano.

Por meio das ideias da professora Vera Maria Candau, podemos compreender, discutir e repensar o papel da escola a partir do que a autora chama de *Reinventar a Escola*, sendo, portanto, pertinente à nossa discussão sobre qual seria a postura da escola frente a discriminação e opressão étnico-racial dentro de nossa *modernidade*, ou, como coloca Anibal Quijano e Ramón Grósfoguel, em nosso *pós-colonialismo/ colonialidade*, haja vista que *Colonialidade/Modernidade* são pares imbricados e inseparáveis que, em nossos tempos atuais, continuam reproduzindo muito do que historicamente colocamos como *Colonialismo*.

A escola, é um local, assim, de confrontos, conflitos e diferenças que se coloca de modo amplo, tanto nas relações entre funcionários e alunos, quanto alunos e docentes. Os diferentes pontos de vistas, projetos e modos de percepção das relações de poder, no mundo, são extensos e distintos, sobretudo, se pensarmos no contexto atual da escola. Na atualidade, afirmações de gênero, raça, credo e orientação sexual são grandes debates não somente sociais, mas pedagógicos. É nesse contexto que, para Candau, vivemos no que ela chama de “crise de paradigmas”. É um momento de insegurança e ações contraditórias de mal-estar, inquietação e medo. Todas essas questões são caracterizadoras da crise em que nossas escolas se assentam. Ao lado disso, a presença dos movimentos sociais de afirmação de sujeitos socioculturais e de questões e temas específicos, que articulam “política de igualdade e política de reconhecimento”, constituem um cenário completamente novo que não podemos ignorar (CANDAU; 2014, 111-112).

Assim, é inegável a necessidade de considerarmos as afirmações de grupos sociais, inclusive, no contexto escolar. Como situação motivacional desse trabalho e, a título de exemplo, podemos pensar o processo de afirmação de uma jovem negra que se queria ser vista e chamada como *negra* e não como *morena*, como seu professor havia lhe chamado perante toda a turma. Sem dúvidas o desconforto do professor frente a aluna e os demais educandos promoveu conflitos aparentes que transbordam as relações escolares. Assim, podemos afirmar, que a crise de paradigmas imbuída em nossa sociedade promove reflexos no exercício da docência de forma clara, uma vez que, como já considerava Durkheim, a escola é uma instituição social. (DURKHEIM; 2011, 54).

Se considerarmos, portanto, a escola como uma instituição social, adaptável às demais gerações e compostas de regras e aparato de transmissão de uma moral social no sentido *durkheimiano* (DURKHEIM; 2011, 54), compreendemos que a crise enunciada por Vera Candau

promove uma insegurança quanto a conceitos, sujeitos, conteúdos e a própria moral discutida e enunciada no conviver social das escolas, causando não somente uma contraposição da ideia da escola como uma das instituições de transmissão de uma moral social, como apontou Durkheim. Porém como uma instituição composta de constantes tensões, debates e entraves na construção de diferentes visões de mundo.

Na atualidade, soma-se a essas transformações o discurso ainda oficial da educação ser colocada como responsável pela modernidade e como local onde se destina todas as “esperanças para o futuro” (CANDAU; 2014, 112). Tal prerrogativa é fruto de uma concepção liberal do século XIX, ao qual civilizar-se e apresentar educação – como se fosse possível existir um ser social sem educação¹ – era um discurso chave na concepção do Império brasileiro. Porém, a escola como “esperanças para um futuro melhor”, ainda hoje, entra em vigor com um discurso legitimador e, por vezes, míope, ao qual se vela as distinções sociais, raciais, o bullying, a violência e tantos outros problemas existentes na prática da docência, enfatizando mudanças para o melhoramento da escola somente em um viés curricular eurocêntrico, ou tecnicista.

A ideia de que é necessário *Repensar a escola*, isto é, criar debates que focalizem o sentido da escolarização hoje, torna-se, portanto, primordial, uma vez que embora a escola seja “um programa institucional moderno (...). Hoje somos “ainda mais modernos”[e] as contradições desse programa explodem.” (DUBET; 2009, 113). Dentro disso, uma das principais contradições diz respeito ao local de fala e compreensão que o corpo escolar se lança perante as distinções étnicas, de classe, raça e outras classificações que foram criadas como produto e justificativa do processo de colonização.

Essas contradições, assim, têm grande relação, ao que esses autores *decoloniais* consideram como o *pós-colonialismo/colonialidade*. Isto é, heranças, de um passado outrora colonial, que se encontram presentes ainda em nossos dias. Assim, completando o que Vera Candau exalta como *crise de paradigmas da modernidade*, podemos dizer que essa crise se embasa na manutenção de práticas modernas-coloniais. Assim, assumimos que, na atualidade, vivenciamos um *Pós-colonialismo* e não uma *Pós-modernidade*, como coloca alguns autores. É um cenário que heranças da classificação e subordinação de classes continuam vivos e se reproduzindo na sociedade e, portanto, no contexto escolar. Não nos possibilitando, então, afirmar que exista, em nossa sociedade, uma superação desses traços típicos da Era Moderna, ao qual há a representação de

¹ Educação no sentido de “tudo que transforma o pensamento e ação”

sujeitos soberanos legitimados por diferenças étnicas, de gênero e intersexuais, cujas as bases se nutrem de uma aparente neutralidade científica.

Metodologia: Educação como negociações, disputas e revisões

Embora seja a defesa de muitos, a qualidade da educação, esse aparente consenso, encobre os diferentes marcos conceituais e políticos de conceber essa educação. Há diferentes formas de promoção do que se considera qualidade educacional. É assim que Vera Candau nos possibilita compreender que as relações de poder não estão alheias ao cotidiano escolar. Para Candau, esse cotidiano não deve ser visto como algo neutro ou inocente no seio social, mas antes, é objeto de “contínuas negociações, disputas e revisões, e apresenta um caráter multidimensional” (CANDAU; 2004, 114-115). Tal fator nos ajuda a analisar a perspectiva da escola como não somente aparato ideológico do Estado, mas também como ocorre a persistência da concepção da escola como local de “esperanças para o futuro”, em que determinadas posturas são tomadas como substanciais, para certos consensos tomados em sociedade. Sendo, portanto, local de múltiplas tensões e disputas e não uma instituição altamente adaptada como dizia Durkheim.

Para se ter noção da amplitude das relações do sistema educacional dentro das redes de instituições, projetos políticos e interesses de mercado, torna-se necessário pensarmos em algumas concepções educacionais utilizadas ao longo da didática brasileira, mostrando, assim, o quanto a escola não deve ser vista como um local de homogeneização, naturalidades e neutralidades.

Primeiramente destacou-se a concepção de que a educação é um produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico do mercado. Esse modelo colocou, e para alguns, ainda coloca, a educação reduzida a uma função econômica de “capacitar o capital humano necessariamente ao modelo econômico vigente”. (CANDAU; 2014, 115). Essa postura, ainda hoje, é levantada por estudantes e pesquisadores. Sua justificativa decorre por sua capacidade de intensificar meios de conseguir melhores empregos ou especialização no mercado de trabalho. O que nos mostra como tal concepção toma relevo no mundo da competição por mercado de forma acirrada, ainda, nos dias atuais. Essa concepção promove enfoques que limitam uma educação humanista, que visa não o lucro, mas uma formação ampla.

Uma segunda perspectiva pode ser enunciada pela compreensão da qualidade da educação ser decorrente de aspectos tradicionais. A escola seria priorizada pelo “acolhimento” em detrimento de sua função cognitiva, ao qual ocorre a reafirmação da formação intelectual e moral dos

educandos; da cultura considerada geral, dos conteúdos compreendidos como universais, a disciplina, a autoridade do professor, o esforço e procedimentos formais de avaliação. Enfim, a qualidade da educação seria vista somente como uma revitalização dos conteúdos e valores “considerados como configuradores de uma concepção tradicional” (CANDAU; 2014, 116). Esse modelo, portanto, exemplifica bem o que Durkheim considera ser a capacitada adaptativa da escola, colocando-a como o local mais adequado a promover a transmissão dos valores morais às demais gerações. (DURKHEIM; 2011, 53-54).

A terceira concepção compreende a possibilidade de entender a qualidade da educação em outro marco conceitual. Ela parte do princípio que a educação pode colaborar para transformações profundas na sociedade, assumindo uma perspectiva crítica e intercultural. Essa percepção compreende que a educação é um direito humano e que “não pode ser reduzido a um produto que se negocia com a lógica de mercado” (CANDAU; 2014, 117). Assim, percebemos que, nesse jogo político e cultural de relações de poder, ao qual a escola de modo algum encontra-se alheia, há vias plausíveis de fazermos com que as diferenças tornem-se vieses críticos de compreensão e democratização do poderio escolar.

A perspectiva *intercultural crítica*, mais que nos fomentar uma nova alternativa, para Vera Candau, insere novamente o elo pedagógico didático perdido entre as políticas públicas em educação e a prática real das escolas e salas de aula, uma vez que, ainda segundo Candau, a didática tem uma longa história, e sempre se relaciona com os diferentes contextos sociopolíticos e culturais de seu momento em curso. A aplicação dessa abordagem nos leva a enunciar os conteúdos compreendendo sua importância dentro do quadro teórico, mas também, questiona a existência de um conhecimento ser priorizado em detrimento de outro. É uma perspectiva fundamental para o ensino de diversas áreas, sobretudo, de embasamentos das ciências humanas, a qual, muitas vezes, o quadro teórico e historiográfico se prende ao viés eurocêntrico.

Pensar a *interculturalidade* de forma crítica é, portanto, um meio de ampliar os espaços democráticos e de afirmação social, compreendendo as classificações e rotulações pré-estabelecidas historicamente, de modo crítico e não naturalizante ou homogenizador. É uma afirmação que vai na contramão do que ficou conhecido como *Eurocentrismo*, mas também, de modo mais recente, a *Democracia Racial*, corrente atribuída ao antropólogo, sociólogo e historiador Gilberto Freyre, a partir da década de 1930.

Essa corrente surge, principalmente após o livro *Casa Grande Senzala* (1933), ao qual Freyre insere uma ideia dócil do conquistador português, ao mesmo tempo em que mostra relações

de fraternidade e generosidade desses perante a população indígena e negra que, por sua vez, é vista, na leitura de Freyre, não apenas submissa a conquista, mas confraternizadoras dessa conquista do branco. Assim, a ideia da constituição do mestiço, no período, era levado em vigor como sendo o elemento mais desenvolvido, pois haveria o elemento branco modificador do que consideravam ser a inferioridade de negros e índios, à época (REIS, 2007, 66). A supervalorização do mestiço acarreta, ainda hoje, meios de diminuição e silenciamento das diferenças e esconde os preconceitos tomando-os como justificativa que todos somos vistos de modo igualitário ou democrático no tocante das diferenças raciais. Enfim, é desconsiderar, que no Brasil, hierarquias, imposições, classificações e desigualdades históricas promovem preconceitos que dizem respeito a opções sexuais, religiosas, de gênero e sobretudo, da cor da pele.

Resultados: Interculturalidade como meio de democratização e crítica dos processos de homogeneização

A democratização, no sentido político amplo do termo, começa a entrar nos debates da área de educação, somente a partir da década de 1980 no Brasil. Somente com a ideia de democratização dos debates entre didática e prática de ensino que começa a ser questionado a qualidade educacional da população brasileira. Os debates sobre interculturalidade foram ainda mais tardios. Na década de 1990 a ressignificação da didática multi/ intercultural começa a aparecer, mas de forma ainda muito tangencial. Apenas nas últimas décadas a didática, colocado como “elo” da prática e da política em educação, acaba tomando novos contornos, apontando cada vez mais para o trabalho com as diferenças, ou melhor, com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas, favorecendo espaços de interlocução e diálogo (...). (CANDAU; 2014, 120). Outro meio de democratização de visões, concomitantemente, se insere por meio do grupo de estudos *Colonialidade/Modernidade* ao qual colocam essa relação como ponto chave das relações de poder mundiais. Esse grupo foi formado em 2002, por Arturo Escobar, ao qual oferece uma perspectiva que integra elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos, colocando-os como estruturantes das relações de poder na atualidade, por meio de uma perspectiva que critique práticas coloniais, ou a *colonialidade* (OLIVEIRA; CANDAU, 2013, 277).

Nesse quadro de questionamento e inconformismo com perspectivas educacionais que reproduziam elementos hierarquizadores, como visto, surge a *Interculturalidade Crítica*. Um meio de levarmos em conta categorias inter-relacionadas e concebidas de modo articulado: sujeitos e

atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. A *Interculturalidade crítica*, para Candau, fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais. Potencia os processos de empoderamento, sobretudo, de sujeitos historicamente inferiorizados, fazendo assim a construção de autonomia num horizonte de emancipação social. Enfim, é um veículo que “questiona os processos de homogeneização, que ocultam as diferenças, reforçando o caráter *monocultural* das culturas escolares”, promovendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva, longe de um “daltonismo cultural” (CANDAU; 2014, 123).

Pensar em *interculturalidade* e democratização levanta a questão do currículo, que embora, não seja a proposta aqui em questão, torna-se elemento questionador. É pertinente pensarmos que o currículo não somente apresenta ampla relação com os mecanismos de poder, como espelha grande parte e entraves dessas relações, que são históricas. O currículo é o que Candau categoriza como *saberes e conhecimento*. A partir disso que passamos a questionar os mecanismos de poder vigentes na escolha de determinados *saberes* como prioridade.

Ao questionarmos de onde decorrem os saberes, também questionamos as relações hierárquicas da confluência das diferentes culturas que nos influenciam e do que, ao final desse processo, foi considerado importante. Tal categoria também pauta a compreensão das próprias *práticas socioculturais* que tende a padronizar as formas de ensino embasadas em um modelo frontal de ensino-aprendizagem que não enxerga novos hábitos educacionais.

Desse modo, nas palavras de Candau torna-se necessário “desengessar a sala de aula, multiplicar os espaços e tempos de ensinar e aprender” (CANDAU; 2014, 124). É passar para o cotidiano escolar questões que não somente instiguem o potencial crítico científico, mas também a compreensão que existem relações de poder, simbólicas, categorizadoras e excludentes, em que heranças e distorções históricas são vistas como naturais.

Para Quijano, o *eurocentrismo* formou-se a partir do dualismo pertinente no processo histórico da colonização. O que considerou a existência de povos inferiorizados, próximos ou dentro da natureza, local que era considerado não civilizado ou de bárbarie. O *eurocentrismo* passou a ser um espelho distorcido da realidade ao qual nós mesmos passamos a nos enxergar de forma dual, preconceituosa e estigmatizada. Assim, somos levados sem sabermos ou sem desejarmos a ver e a aceitar esse reflexo distorcido como sendo nosso e real. (QUIJANO, 2005a: 129-130).

Frente a esse dualismo eurocêntrico, presente também nos currículos escolares, torna-se necessário uma perspectiva democrática ou intercultural. Ao qual possibilita uma ampliação dos horizontes, e uma diminuição da subordinação e invisibilidade presente em nosso cotidiano pela

Colonialidade do poder. Essa colonialidade, para Quijano, é algo que diferentemente do *colonialismo*, que refere-se a um momento histórico, está ligada as “situações coloniais” como opressão/exploração cultural, política, social, sexual e econômica de grupos étnicos racializados, com ou sem a existência de administrações coloniais (GRÓSFOGUEL; 468, 2010).

Assim, percebe-se que para Candau há um quadro de crise, que para Quijano e Grósfoguel pode ser encarado, também, como uma crise de identidade, subordinação e visibilidade. O que torna ainda mais marcante a ideia da escola ser um local de grandes disputas, mas também de homogeneização das diferenças, tornando as questões escolares cada vez menos democráticas.

Para Quijano, “A modernidade é (...) uma questão de conflitos de interesses sociais” (QUIJANO, 2005a, 125) Assim, deve-se levantar, no conviver escolar a desmistificação das hierarquizações montadas no momento da conquista por meio da legitimação do poder, que por sua vez, é um sistema classificatório racial. Para Candau, somente com políticas públicas, podemos desbravar certa democratização em vias amplas, que torne possível, por meio da perspectiva da *intercultural crítica*, a compreensão real das diferenças, hierarquias e dos conhecimentos curriculares que se somam nas escolas. Essa postura é de fundamental importância para compreendermos e reconhecemos os movimentos sociais que prosseguem se organizando em torno de questões de identidade, articulação política de reconhecimento e de redistribuição, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos. (CANDAU; 2014, 125). Assim, o diálogo entre essas ideias, seja em uma escala micro ou macro, possibilita pensar no amanhã como elemento chave para mudanças.

Discussão: Formas de exercer o Interculturalismo por meio da Pedagogia Descolonial

Aprofundando o diálogo acerca da necessidade de compreendermos a *interculturalidade crítica*, exaltado por Candau, torna-se necessário destacarmos a análise de Catarine Walsh, ao qual em linhas gerais, problematiza a ideia de "raça" dentro do processo colonizador de forma enfática, e trazendo para o conviver escolar, coloca a *pedagogia descolonial* como meio de atuação docente. Walsh nos permite perceber o quanto a colonialidade ainda encontra-se presente em nosso meio, no currículo e nas relações étnicas que se travam no cotidiano escolar. Assim, o conceito de *Colonialidade/Modernidade*, analisado anteriormente, é inserido para o seio escolar, ressaltando formas de transformações desse quadro, por meio de posturas que insiram a *interculturalidade crítica*, promovendo o que Walsh chama de *Pedagogia descolonial*.

O conceito de raça, para Walsh – assim como para Quijano e Grósfoguel – foi um instrumento de classificação, controle social e de desenvolvimento do capitalismo Mundial diretamente ligado à constituição histórica, sobretudo, da América. A partir disso se constrói uma hierarquia racionalizada: brancos (europeus), mestiços e, suprimindo as diferenças culturais e linguísticas, índios e negros como pertencentes à mesma identidade, porém, de herança negativa. Nesse contexto, a ideia de raça é um elemento constitutivo das relações de dominação, e hoje, esses conceitos excludentes de outrora se escondem dentro do discurso (Neo) liberal multiculturalista, ao qual compreende a multiculturalidade em níveis hierárquicos de seus integrantes. Sendo, portanto, um modo de "recolonialidade". Esse modo insere no contexto escolar, inclusive, por meio do currículo uma postura eurocêntrica, classificatória e, portanto, recolonizadora. (WALSH; 2009, 14-21)

Tomando a mesma perspectiva, para Quijano, o processo de dominação exercido pela Europa na América foi de fundamental importância para o surgimento do capitalismo como poder mundial, sendo, portanto, a primeira identidade da modernidade. A colonialidade parte de um momento em que há uma necessidade de classificar e codificar as diferenças, muito em função do pensamento classificatório da biologia da época. Buscar formas de classificações entre metrópole e periferia, entre conquistadores e conquistados, europeus e nativos, foi, sem dúvidas, um pensamento marcante de constituição da dominação. Todas essas distinções foram possíveis de realizar mediante o conceito de Raça como termo ideológico de categorização e legitimação a partir de uma perspectiva europeia e hierárquica. Tal prerrogativa foi vista como meios de naturalizar as hierarquias e legitimar, a partir das diferenças, a superioridade em relação ao outro. Mesmo a independência de países colonizados tiveram esses processos baseados em sociedades coloniais e, assim, ocorre ainda hoje uma colonialidade subjetiva que, embora não seja marcada pela força, nutre distinções constituídas pela modernidade da ação colonial (QUIJANO, 2005a:129-134).

Assim, a proposta de *interculturalidade*, defendida por si só, promovida pelos neoliberais em todo seu discurso e política de estratégia hoje, cria uma facilidade que não questiona as regras do jogo e é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente nas escolas. Isto é, uma *interculturalidade funciona* que não pode ser entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético. (WALSH; 2009, 21)

Portanto, é assim que para as autoras aqui trabalhadas, torna-se necessário a *interculturalidade crítica* como um projeto político de maneira mais ampla. Esse senso crítico como ferramenta pedagógica de questionamento dos processos de subalternização cria a ideia de que a

interculturalidade crítica e a *descolonialidade* são projetos, processos e lutas que atuam conceitualmente e pedagogicamente criando uma força de caráter ético e moral que fazem questionar para construir. Essa força e iniciativa geram o que Walsh chama de *pedagogia descolonial*. Meio que não somente contribui, mas cria mecanismos pedagógicos que compreende, exalta e, por meio de um viés crítico, acolhe as diferenças existentes – étnico-racial cultural, religiosa, e tantas outras – pertinentes no contexto escolar. (WALSH; 2009, 25-26)

Conclusões

A partir das novas concepções didáticas levantadas ao longo do texto, percebemos que há a existência de uma defesa da educação crítica, que não se baseia em perspectivas tradicionais ou técnicas, mas *crítica* das abordagens já sacralizadas. Ao mesmo tempo, que coloca como dever não homogeneizar as salas de aula, mas problematizar os vieses que constituem e distinguem as diferenças como meio de afirmação de identidades. Essa perspectiva se aplica de modo enfático a uma abordagem intercultural descolonial. O que contribui tanto no modo pela qual a educação latino-americana vem se enxergando em referência às demais regiões do planeta, quanto ao modo em que abordamos o currículo em sala de aula.

A ideia de pensarmos as diferenças interculturais não de modo *funcional* – mediante resquícios da crença ao *Eurocentrismo* e, de forma mais recente, a *Democracia Racial* – mas em um modo *crítico*, acarreta meios de compreender as diferentes culturas como entidades únicas e não homogêneas como, muitas vezes, os currículos escolares acabam constituindo e perpetuando. É um modo, assim, de repensarmos o nosso senso crítico e fazer pedagógico.

A abordagem de Vera Candau nos permite visualizar a escola como uma instituição social não apenas da educação e da cultura de forma ingênua, mas também de relações de poder do Estado e dos grupos sociais articulados politicamente e economicamente. A compreensão das relações dos indivíduos e do sistema educacional proporciona arcabouços que nos ajuda a compreender relações de poder dentro e fora da escola e nos auxilia a desmistificar esse sistema como mera manipulação do Estado, mas de diversas forças simbólicas que nos permite visualizarmos dentro do sistema-mundo e acreditarmos em distorções e classificações legitimadas desde o processo de colonização. Por meio dessas ideias passamos a desbravar uma pedagogia construtiva, crítica e inclusiva

Portanto, percebemos que a abordagem de Anibal Quijano e Ramón Grósfoguel completa a análise de Catarine Walsh e Vera Candau. Embora os primeiros tratem do assunto da Colonialidade/Modernidade de modo amplo, dentro do sistema-mundo, Walsh e Candau inserem

essas ideias ao contexto escolar, criticando o currículo eurocêntrico e enfatizando um interculturalismo crítico como chave de transformação de uma pedagogia descolonial. Todas essas abordagens expõem a realidade contra o colonialismo e a opressão que ainda continuam presentes e atuantes na realidade latino-americana mesmo com discursos oficiais do Estado aparentemente contrários à opressão.

Assim, com base no que foi dito, buscamos desconstruir mitos que são levados culturalmente e socialmente à sala de aula, mas que foram elaborados na dominação colonial das metrópoles perante países periféricos. Desconstruir mitos e ritos que se encontram presentes nas práticas de Estado, no currículo escolar, mas também, em termos e práticas que tendem ao branqueamento, homogeneização, silenciamento e eurocentração das diferenças, como visto no termo “Morena” ou “Moreninha” exaltado como exemplo inicial e justificativa desse artigo, pois o diálogo entre esses autores elabora uma pedagogia desmistificadora aplicável em diversos âmbitos da Educação. Assim como da sociedade, nos mostrando a necessidade de novas práticas educacionais, da análise das relações de poder nas escolas, assim como, da compreensão do papel do Estado e dos grupos sociais como elementos modificadores do aparelho educacional.

Referências

CANDAU, Vera Maria. *Didática: entre saberes, sujeitos e práticas*. In: CRUZ, OLIVEIRA, NASCIMENTO & NOGUEIRA. Gisele Barreto, Ana Tereza de Carvalho Correa de, Maria das Graças Chagas de Arruda & Monique Andries (Orgs). . *Ensino de didática – entre urgentes e recorrentes questões*. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2014.

DUBET, F. *Mutações cruzadas: a cidadania e a escola*. *Revista brasileira de educação*, v. 16, n.47, maio-agosto. 2011.

DURKEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: vozes, 2011.

GRÓSGUÉL, Ramón. “Interculturalidad ¿diálogo o monólogo?: la subalternidad desde la colonialidad del poder en los procesos fronterizos y transculturales latinoamericanos” en Mario Campaña (ed.) *América Latina: los próximos 200 años* (Barcelona: CECAL-Guaraguao y Ministerio de Cultura de España), 2010

OLIVEIRA, L.F; CANDAU, V.M.F. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ediciones Abya Yala. 2013.

ANÍBAL, Quijano. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil (Vol 1, 9º edição): de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)de el Insurgir, Re-existir y Re-vivir*. In.: CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: editora 7 Letras, en prensa; y Educação online, Departamento de Educação, PUC-Rio de Janeiro: 2009