

FORMAÇÃO DOCENTE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Marisete Alves da Silva Araujo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este ensaio utiliza-se de pesquisa bibliográfica para pensar o/no processo de formação continuada dos docentes ancorada nas análises de suas relações com o processo de descolonização do currículo, referenciada na perspectiva da interculturalidade crítica. Nesse sentido, busca questionar a formação hegemônica em que os currículos foram historicamente instalados nas escolas com base em culturas dominantes. Defende um currículo como produtor de culturas, significados e que reconhece a existência do “outro”, negado e silenciado em tempos e espaços distintos, processo muitas vezes legitimado pelos currículos escolares. Discute o processo de formação docente numa perspectiva (des) continuada de forma a “desconstruir” conceitos e concepções de conhecimentos hierarquizados e colonizados que foram historicamente naturalizados. Nessa perspectiva, a descolonização dos currículos propõe um rompimento aos modelos preestabelecidos pela sociedade europeia, o que nos faz questionar: quem são os que nos colonizaram? E nós, continuamos colonizando? Estas e outras reflexões poderão contribuir para a superação de um pensamento único, avassalador e a partir de outras epistemologias, diferentes grupos, em diferentes espaços tenham a oportunidade de realizar uma leitura plural e democrática do mundo, bem como expressar seus saberes e culturas, perspectivas que emergem uma ecologia de saberes e um pensamento pós-abissal.

Palavras Chave: Currículo. Descolonização. Formação docente.

Introdução

Esta produção é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento e, no intuito de atender o propósito deste ensaio, faremos um recorte da fundamentação teórica, objetivando refletir sobre a formação docente numa perspectiva da educação intercultural crítica, com vistas a descolonizar o currículo e contemplar a diversidade étnico-racial na sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, que buscou dialogar com os seguintes autores: Arroyo (2012); Bhabha (1998); Cabral (2020); Candau (2008, 2016); Gomes (2007, 2012); Gonçalves; Silva (2003); Hall (2003); Macedo; Macêdo (2018);

Moreira; Candau (2007, 2008); Nóvoa (1995); Sacristan (2013); Santos (2002, 2007); Silva (2004, 2010); Silva (2020).

Esses estudos nos ajudam a pensar o/no processo de formação continuada dos docentes, tendo como princípio a interculturalidade crítica que de modo intrínseco estabelece diálogo com a ecologia de saberes¹ e o pensamento pós-abissal que apontam como desafio o reconhecimento de saberes produzidos por diferentes grupos socioculturais, como forma de rompimento do pensamento moderno ocidental, denominado por Santos (2007), de pensamento abissal².

Nessa perspectiva, iniciamos com reflexões sobre a formação docente, tensões e conflitos, sobretudo no que tange à identidade deste profissional. Ao optar pela formação continuada adotaremos o termo formação (des)continuada no sentido de “desconstruir” conceitos e concepções historicamente naturalizados nos processos de formação, que em sua maioria tem sido fundamentados num currículo eurocentrado, hierarquizado e colonizado.

Na sequência, apresentaremos alguns conceitos de currículo e suas influências na produção de significados e na formação de identidades sociais e culturais, seguido da discussão sobre a descolonização dos currículos como um possível rompimento aos modelos preestabelecidos pela sociedade europeia e que ao sustentar uma ideologia ocidental cria estruturas hierárquicas de dominação, legitimando um tipo de conhecimento/saberes em detrimento a outros e negando a diversidade étnico-racial presente nas escolas.

Por isso a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas, e sociais de fenômeno como etnocentrismo, racismo, sexíssimo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes

¹ É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p.22-23).

² Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. [...] Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". (SANTOS, 2007, p. 3-4)

produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Na perspectiva da construção de uma educação intercultural³ crítica, trazemos por último, concepções sobre multiculturalismo e interculturalidade relacionando-as com a ecologia dos saberes e o pensamento pós-abissal, como premissas para o reconhecimento da individualidade de cada sujeito, imbuído de culturas, saberes e diferenças.

Formação docente de forma (des) continuada e o processo de descolonização dos currículos

No contexto decorrente das transformações econômicas e sociais no país o desenvolvimento educacional foi e permanece imbricado no processo de desenvolvimento econômico, bem como, na formação de sujeitos capazes de responder às demandas, sobretudo das sociedades industrial e capitalista, principalmente no preparo para a mão de obra qualificada. Desta forma, a formação dos professores passa a ser pensada como campo ligado à defesa destas sociedades e destas demandas.

De acordo com Nóvoa (1995) ao longo da história, este campo perpassou por muitas lutas e conflitos principalmente no que tange ao processo de afirmação profissional dos professores e muitos destes conflitos persistem nos dias atuais.

A luta pela afirmação profissional é histórica e tomando como base os estudos de Arroyo (2012), desde os anos 1970 coletivos de educadores já se organizavam nos seus processos pela construção de projetos que se configuravam num profissional e/ou docência “plena”.

[...] O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (p. 27) Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam. (ARROYO, 2012, p. 29).

³ Expressão que surge no âmbito da educação escolar indígena, a educação intercultural foi ampliando seu universo de preocupações afetando atualmente a busca de construção de escolas e currículos que respondam às questões colocadas pelas sociedades latino-americanas na atualidade. (LOPEZ, 2007, apud CANDAU, 2016, p. 18-19).

Nesse contexto de tensões indenitárias entre os conhecimentos científicos e a realidade social, “os currículos, o que ensinar, tem marcado nossas identidades profissionais como referente único”. (Ibid., p.25) e com isso os currículos são instigados a promoverem mudanças urgentes.

Gomes (2012) argumenta que epistemologicamente a teoria educacional e a prática do currículo são produzidas por questões que envolvem a ciência e as demandas dos sujeitos sociais, de modo particular os organizados em movimentos sociais e ações coletivas do campo educacional.

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p. 99).

Para discutir o processo de descolonização dos currículos é necessário repensar o processo da formação docente de modo particular os de forma continuada que segundo Cabral (2020), frente a um pensamento único e avassalador é preciso “adaptar ou simplesmente desconstruir e renegar conceitos que nos foram “ensinados” e que nós utilizamos muitas vezes sem ponderações, **mesmo não adequando à realidade dos alunos e dos profissionais**” (p. 24). (grifo nosso).

Nesse sentido, adotamos o termo formação “des/continuada”, numa perspectiva de “desconstruir” o modelo de currículo colonizado, adotado historicamente e naturalmente no processo de formação dos docentes. Silva (2020) afirma que é preciso pensar a formação docente numa perspectiva da “descontinuidade da formação continuada”, em outras palavras, é preciso descontinuar a formação que tem como princípio um currículo que difunde um conhecimento hierarquizado e colonizado.

Hall (2003) colabora com esta discussão ao refletir sobre o processo de construção da imagem de cada povo, dado pela linguagem e pelo conhecimento construído a partir de uma única narrativa histórica o que faz com que as pessoas se apropriem de uma visão única de

conhecimento e de mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica, a mesma que marginaliza as populações negras, indígenas, ciganas, mulheres, etc.

Nesse prisma, o currículo se desponta como prática de significação, processo que se torna ideológico quando tenta esconder as marcas e dá o sentido que queremos que prevaleça nos/para outros indivíduos e outros grupos. Quando o negro é construído como o “outro” pelo colonial é necessário que nos perguntemos: quem são os que nos colonizaram? E nós, continuamos colonizando? Silva, (2010), em seus estudos sobre cultura e currículo e suas práticas de produção e/ou significação, afirma:

[...] o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. (SILVA, 2010, p. 20-21)

Nessa mesma perspectiva, Moreira e Candau (2007), assinalam que o currículo é um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. Somando-se a essas reflexões, Sacristan (2013) assinala que o currículo é um processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja; ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

Esse debate aponta como necessário e urgente na sociedade atual como forma de germinar outras versões da história a ser materializado através dos currículos, debate este que perpassa por diferentes perspectivas e desafios para a educação, o que envolve muitas tensões,

conflitos, negociações e quebra de paradigmas, ou seja, rompimento de modelos preestabelecidos pela sociedade europeia.

Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos saberes e culturas, mas sim uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimento cultura e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012, p. 102)

Para esta mesma autora, a descolonização dos currículos precisa ser compreendida como um ganho de construção democrática, que promova de fato a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais. Segundo Macedo e Macêdo (2018) A história da África, quando inseridas nos currículos, é apresentada por um “desprestígio sociocultural a que foi submetido o continente africano em que a sua ancestralidade é abordada como algo temeroso e animalesco e, sua descendência como algo feio e desvirtualizado” (p. 71). Parafraseando Gomes (2012) essas mudanças só serão potentes se educadores, gestores educacionais, pais e alunos compreenderem que os conhecimentos dos povos de origem africana e indígenas não são mais um conteúdo a ser ensinado, mas representam uma mudança de paradigma na educação e na própria atitude diante do saber, do mundo e do outro.

A discussão sobre o processo de descolonização dos currículos perpassa pela discussão sobre a diversidade étnico-racial, no sentido de questionar as estruturas que sustentam uma ideologia ocidental e que dá legitimidade ao conhecimento e à cultura produzida por povos em países distintos, principalmente os localizados em partes privilegiadas do globo, e enquanto os “outros”, os não ocidentais, além de serem posicionados apenas como consumidores destas culturas têm seus saberes e narrativas marginalizados, silenciados e apagados, destacando neste cenário os povos negros, indígenas, ciganos e tantos outros que historicamente foram atirados à margem. Neste sentido “é possível dizer que ainda falta ao campo da educação uma discussão mais radical sobre a relação conhecimento e saber,

sobretudo na relação entre a ciência moderna e as outras formas de conhecer e pensar o mundo que se desenvolve para além do ocidente”. (Gomes 2017, p.63).

É nessa perspectiva que trazemos para a discussão o pensamento de Santos (2007) que considera o campo do conhecimento uma das manifestações mais evidentes do pensamento abissal, que de forma imaginária divide o campo de produção deste, em duas linhas globais, sendo que “as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha”. (p.6) Nesse caso, “a parte mais fraca se encontra mais ou menos a mercê da parte mais forte” (p.15). Em outras palavras, do outro lado da linha, no “Sul Global”, onde os conhecimentos produzidos são inexistentes, estão os “condenados” ao sofrimento humano, os que resistem às imposições do norte, os colonizados. Este pensamento “reforça a hegemonia de um determinado grupo social e a afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar”. (CANDAU, 2016, p.24).

Esta noção hegemônica de conhecimento que impera na escola através dos currículos leva-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre os saberes considerados ilegítimos e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. No processo de descolonização do conhecimento, os currículos escolares também deverão ser descolonizados e aos diferentes grupos presentes nos espaços escolares, seja dada a oportunidade de uma leitura plural e democrática do mundo, bem como de apresentação de seus diferentes saberes e culturas.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afrobrasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p.100).

No processo de implementação e regulamentação de políticas para a educação étnico-racial, referenciamos dentre outras, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira, e que no processo de “descolonização do saber” e/ou “descolonização do currículo”, torna-se uma discussão basilar. E para isso, o aspecto

formacional, ou seja, a formação docente é primordial. Investir na formação inicial e des/continuada dos docentes é garantir um aprimoramento permanente com possibilidades de ampliação dos conhecimentos e uma possível mudança na prática pedagógica, sobretudo em se tratando das políticas para a diversidade étnico-racial.

A formação de professor é requisito garantido pela LDB, Lei 9394/1996 LDB em seu artigo 26, quando rege:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415/2017);

Sobre esta temática a Lei nº 12.056/2009, em seu parágrafo primeiro rege que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” A Lei 12.796/2013, acrescenta: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

Para Nóvoa (1995) a formação de professores vai além dos cursos e conhecimentos técnicos acumulados, mas é no exercício da profissão que acontece a construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional e reflexões críticas sobre as práticas educativas.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processo de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.28)

Nessa perspectiva, fomenta-se um currículo que além de multicultural prima pela interculturalidade crítica, rompendo assim com a homogeneidade educacional em seus mais diversos níveis de formação.

Multiculturalismo e interculturalidade: interfaces com o currículo

O termo multiculturalismo surgiu no contexto das grandes transformações sociais, em que, com o fim da segunda guerra mundial, devido aos problemas sociais e econômicos gerados nas metrópoles, acentuou-se o processo migratório em que várias culturas distintas passaram a dividir o mesmo espaço.

De acordo com Bhabha (1998) em meio a esta nova configuração, emerge o multiculturalismo, pois com os grandes embates entre os grupos culturais distintos, os grupos subalternos, ou seja, os que estavam sobre o domínio dos povos que detinham o poder, buscavam alternativas para que pudessem manifestar e tivessem representatividade. Silva (2004) ressalta que o multiculturalismo nos Estados Unidos, surgiu como proposta educacional e curricular com reivindicações dos grupos culturais subordinados que contrapondo ao currículo universitário, tradicional e a política de segregação das escolas, lutavam contra os violentos conflitos étnicos, que foram consolidando nos espaços de convivência. E ainda, contrapondo a um currículo que se materializava sobre a perspectiva dos grupos culturalmente e socialmente dominantes, privilegiando assim a cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p.115).

O multiculturalismo teve grande influência no pensamento do jamaicano Stuart Hall. Este termo, segundo Hall (2003) passou a constar em inúmeros documentos e discursos com constantes ressignificações e devido a essa grande expansão de significados tornou-se um significante oscilante. Ao conceituá-lo o autor faz uma distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo. Para o autor o multicultural está relacionado com as características sociais apresentadas pelas diferentes culturas e os problemas gerados pelas diferenças entre essas culturas, já o termo multiculturalismo, o define como estratégias e políticas que articuladas promovem o respeito e a preservação dessa diversidade cultural.

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras,

que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. (CANDAU, 2008, p.49).

Nessa direção, segundo Silva (2004) o multiculturalismo pode ser analisado sobre vários aspectos: numa visão antropológica as diversas culturas seriam os resultados das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Na perspectiva liberal ou humanista o multiculturalismo propõe o respeito, a tolerância e a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas que não podem ser separadas de suas relações de poder. Nesta concepção cria-se vários mecanismos de adaptação para que as culturas tidas como diferentes se adequem à cultura existente que é branca e dominante e não como forma de inclusão, reconhecimento e valorização destas culturas no meio social. “Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença” (Silva 2004, p.88).

Para o multiculturalismo, em suas concepções pós-estruturalistas, a diferença é produzida através dos discursos proferidos, pois são eles que dão significado tanto para as divisões e/ou relações sociais quanto para a produção das diferenças que se dão nas relações de poder.

Um currículo inspirado nesta concepção não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mas do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2004, p.88-89).

Nesse prisma, as teorias pós-críticas, através do multiculturalismo tecem críticas aos organismos que disseminam apelo à tolerância, o respeito e a convivência pacífica entre as culturas e avança no sentido de entender como as diferenças são produzidas e reproduzidas, sobretudo nas relações de poder. “Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (Silva, 2004, p. 89).

Nessa direção, Candau (2008) aponta que a superação das desigualdades e o reconhecimento das diferenças ventilam sobre as diferentes concepções do multiculturalismo, termo esse que suscita grande polêmica na atualidade. A autora ressalta que existe uma diversidade de adjetivações para o termo como: multiculturalismo *conservador*, *liberal*,

celebratório, crítico, emancipador, revolucionário... Mas que prima por três concepções que considera relevantes em sua discussão: *O multiculturalismo assimilacionista, o diferencialista ou monoculturalismo plural, o interativo também denominado interculturalidade.* Segundo a autora a concepção assimilacionista, faz uma análise da sociedade enquanto multicultural, porém as oportunidades, os bens materiais não são distribuídos com igualdade para todos, contribuindo assim para a manutenção dos *status quo*; Numa visão estática e essencialista da formação das identidades culturais, na abordagem do multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural a diferença é negada ou silenciada, privilegiando assim a estruturação de comunidades homogêneas e as *apartheids* socioculturais; Por último, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade concepção defendida pela autora por propor um multiculturalismo aberto e interativo.

Esta autora considera a interculturalidade como uma forma viável para a construção de uma sociedade democrática, plural, inclusiva com condições para a articulação entre as políticas de igualdade e identidade e na defesa da inter-relação entre os diferentes grupos culturais. Nessa convicção afirma:

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

Na perspectiva de um multiculturalismo crítico que segundo Candau (2008) é também de resistência, além da defesa de uma educação que promova o reconhecimento do “outro” através do diálogo entre os diferentes grupos culturais, faz-se necessário que haja questionamentos e que se atente para as relações de poder que perpassam sobre as culturas de forma hierarquizada, preconceituosa e com práticas de discriminação de determinados grupos.

Em outros estudos, Candau (2016) assinala que a interculturalidade crítica além de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais, historicamente subalternizados, aponta alternativas para a construção de relações democráticas entre esses grupos.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das

diferenças culturais, assim como a questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2016, p. 21).

Nesta mesma proposição, Santos (2002) destaca que a ecologia de saberes tem como premissa ressaltar a interdependência e intensificar o diálogo entre o saber científico e os diversos saberes construídos em diferentes espaços, por diferentes grupos com o reconhecimento do potencial para a transformação de práticas consideradas ignorantes em práticas diferentemente sábias. Discussão que inspira renúncia a qualquer tipo de “epistemologia geral”, como bem afirma o autor ao relacionar a ecologia de saberes e o pensamento pós-abissal: “Como a ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”. (Santos 2007, p.23). Para este autor o pensamento pós-abissal coaduna com a experiência social vivenciada do outro lado da linha, no “sul global”, que luta contra o domínio monocultural da ciência moderna, denominada epistemologia do sul, pensamentos e artefatos necessários, sobretudo na perspectiva da descolonização do currículo e de uma educação intercultural crítica.

Nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos culturais, tensões, lutas e forças são travadas envolvendo questões como o individual x o coletivo, objetivo x subjetivo, questões étnicas, de gênero e outras. E nesta relação, os currículos se destacam como território em disputa de modo particular, dos sujeitos que se organizam em movimentos sociais e que através de ações coletivas tenta se reafirmar. (Arroyo, 2012).

Destarte, as reflexões que perpassam esta discussão inspiram a saída do patamar de um currículo homogêneo para um currículo contextualizado que preza, sobretudo, pelo diálogo entre os diversos saberes e um olhar voltado para além da tolerância às diferenças, mas que reconheça a individualidade de cada sujeito imbuído de culturas, saberes e diferenças, favorecendo construções para que a educação seja de fato, multicultural e crítica.

Considerações finais

Este artigo possibilitou reflexões acerca do modelo de currículo como reproduzidor da história de dominação, exploração e colonização e que deu origem a um processo de hierarquização do conhecimento, culturas, povos e sujeitos subalternizados. Nesse sentido,

superar, criar, ressignificar estas concepções, continua sendo o grande desafio para o processo de materialização de um currículo descolonizado que venha considerar as questões culturais e a diversidade étnico-racial, presente nos espaços escolares. “Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica” (CANDAUI, 2016, p. 27).

Evidenciou-se ainda um vasto campo para novos estudos e novas pesquisas neste campo educacional, sobretudo no processo de formação docente de forma (des)continuada e da descolonização dos currículos, de forma a insurgir um pensamento pós-abissal e uma ecologia de saberes.

Desta forma, pensar a educação numa perspectiva intercultural é se colocar numa postura crítica frente ao que é posto pelo sistema educacional brasileiro às políticas de currículo, ao ponto de romper paradigmas no processo de reflexão e construção de um currículo intelectual e emancipatório desde a Educação Infantil à Universidade, nos cursos de licenciaturas e na formação (des) continuada dos docentes.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. - 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BHABHA, HOMI K. **O local da cultura**. Tradução de Míriam Ávila e Luana Lourenço de Lima Reis Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9394/94, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1. Acesso em 08 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei 12. 796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 08 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em 15 de out. de 2020.

CABRAL, Iva. **Pensar para agir, agir para pensar melhor**: descolonização e soberania intelectual africana. In. JESUS, Leandro Santos Bulhões de; BARROS, Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. (orgs.) **Tecendo redes antirracistas II [recurso eletrônico]**: contracolônização e soberania intelectual. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **“Ideias-forças” do Pensamento de Boaventura de Souza Santos e a educação intercultural**. Educação em Revista - Belo Horizonte v. 32 n. 01 p. 15-34 janeiro-Março 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e currículo. Organização do Documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. - Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Multiculturalismo e educação**: o protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação Unesco no Brasil, 2003.

MACEDO, Janine Couto; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação Currículo e a Descolonização do saber**: desafios postos para as Escolas. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27,out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SACRSITAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. (org.) Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, 63, p.237-280 Outubro 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do Pensamento Abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista crítica de ciências sociais, 78, p. 3-46 Outubro 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Givânia Maria da. **O currículo para a educação escolar quilombola: da legislação ao cotidiano escolar. I ciclo de debates -Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia.** Veiculado pela mediação tecnológica - 2020. <https://youtu.be/zmEOS3FJze4>. Acesso em 23/11/2020.

SOBRE AS AUTORAS

Marisete Alves da Silva Araújo

Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB/PPGED, membro do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo, vinculado à linha Currículo, diversidade e formação docente do Núcleo de Estudo, Pesquisas e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus XII de Guanambi. Professora efetiva lotada na Secretaria Municipal de Educação do Município de Correntina-BA, Brasil. E-mail: mara01araujo@gmail.com

Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo, vinculado à linha Currículo, diversidade e formação docente do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XII de Guanambi. E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com