



GT 25: Estudos Culturais e Epistemologias Outras

INTERCULTURALIZAR PARA DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO

João Alberto Steffen Munsberg – UNILASALLE – CAPES

Henri Luiz Fuchs – IFRS – CAPES

Otávio Nogueira Balzano – UFC – CAPES

Gilberto Ferreira da Silva – UNILASALLE – CNPq

Resumo

Este texto aborda o tema da interculturalidade na perspectiva da decolonialidade¹, focando a decolonização da educação. Tem-se como objetivo apresentar considerações sobre possibilidades de decolonização do saber, do ser e do poder mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Trata-se de estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores preferencialmente latino-americanos. A temática ganha relevância a partir de reflexões e debates realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade La Salle (UNILASALLE), de Canoas/RS. Constata-se que a interculturalidade se constitui em estratégia viável para a decolonização da educação e da cultura, o que permite concluir que é necessário investir na formação de docentes e discentes na perspectiva da “colaboração intercultural”. Decolonizar demanda construir experiências de colaboração intercultural, dialogando e articulando teoria e prática nas mais variadas modalidades de atividades colaborativas.

Palavras-chave: Interculturalidade; decolonialidade; educação intercultural; colaboração intercultural.

Introdução

A temática decolonização da educação ganha importância cada vez maior no âmbito acadêmico. Assim, reflexões e discussões realizadas pelo coletivo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI) do PPG em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, de Canoas/RS, resultaram na construção deste texto. A imersão na literatura latino-americana possibilitou vislumbrar a complexidade teórica da produção existente,

¹ O termo decolonial é adotado com o intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política, da independência dos países-colônias de suas antigas metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

contemplando o debate instaurado pelos integrantes do Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C) e outros pensadores contemporâneos.

O GM/C constitui-se, originalmente, numa “coletividade de argumentação”, atuando coletivamente em relação a conceitos e estratégias, porém adotando ênfases e trajetórias distintas. Não obstante, os pensadores configuraram um projeto intelectual e político designado como projeto decolonial”, propondo um “pensamento outro²” realizado desde um “lugar outro” – a América Latina.

Pressupostos teóricos do GM/C e de pensadores afins constituem-se em referencial para a tentativa de compreender essa experiência latino-americana. Aborda-se, aqui, a interculturalidade na perspectiva da decolonialidade – interculturalizar para decolonizar a educação –, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexões sobre um “pensamento outro”, cujas pretensões se opõem aos pressupostos hegemônicos da modernidade eurocêntrica.

Este trabalho tem como objetivo maior propor considerações sobre possibilidades da decolonização da educação desde o contexto brasileiro, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, com reflexões a partir de aportes teóricos de pensadores que trabalham a temática. Uma imersão na extensa literatura produzida permitiu vislumbrar a diversidade de experiências formativas desencadeadas na América Latina. A leitura realizada, mesmo que seletiva, mostrou que pensar a interculturalidade se apresenta como a estratégia viável para a concretização da proposta, o que requer, entretanto, investimentos na formação de docentes e discentes na perspectiva da decolonialidade.

O texto central está estruturado em três tópicos. O primeiro aborda a necessidade de um outro olhar sobre a educação, mais precisamente um olhar “outro”. O segundo tópico apresenta a interculturalidade como estratégia viável para a decolonização da educação. E o terceiro tópico traz proposições práticas de “colaboração intercultural”, transcendendo da reflexão para a ação.

² Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

1 Um outro olhar sobre a educação é necessário

Pensadores do GM/C realizaram um “giro decolonial”, uma “inflexão decolonial”. Para sociólogo Ramón Grosfoguel (2006), a “inflexão decolonial” não é uma mera crítica antieuropeia. Esse movimento constitui-se numa proposta de superação da modernidade eurocêntrica sem descartar o melhor da modernidade. Não é um novo paradigma, mas um “paradigma outro”. Ou melhor ainda, como refere o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003), um “pensamento outro”.

O conceito “pensamento outro” foi criado por Abdelkebir Khatibi, sociólogo marroquino, propondo a construção de outro modo de poder, de ser e de saber, diferente do modo implantado pela colonialidade. “Pensamento outro” parece ser mais adequado do que “paradigma outro”, pois se trata de um conceito não plenamente consolidado.

Na perspectiva de um “pensamento outro”, o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2002) destaca que a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, o que se realiza mediante a descolonização epistemológica, proporcionando a liberação das relações interculturais e o intercâmbio de experiências. Corroborando tal ideia, Mignolo (2007) ressalta: “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’.” (p. 45). E aqui se inscreve a interculturalidade, uma outra concepção de cultura e de sociedade. Mas isso já é questão metodológica, ou seja, a interculturalidade como elemento propulsor da integração latino-americana.

Os pensadores da modernidade/colonialidade adotaram a expressão “giro decolonial”, cunhado pelo filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres (2008), para definir o projeto, trazendo a noção de virada para expressar a transformação epistêmica em relação à colonialidade. “Giro decolonial” implica um redimensionamento epistêmico, questionando a racionalidade eurocêntrica. Nas palavras do filósofo,

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatarias que plantean un cambio

radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

Para os pensadores da decolonialidade, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade. Isso se expressa numa tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando e classificando grupos humanos e lugares), a colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”) e a colonialidade do saber (conhecimentos e culturas, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes). (QUIJANO, 2002; 2005). Conforme a colocação de Maldonado-Torres (2008), a descolonização do poder, do saber e do ser somente é viável mediante uma atitude descolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações.

Esse novo paradigma, por assim dizer, critica o eurocentrismo e sua teoria dominante, propondo o diálogo em nível de igualdade entre colonizado e colonizador. A teoria decolonial não visa a homogeneização em nome dos “subalternos” coloniais, não propõe outra generalização ou universalização. A “inflexão decolonial” não é uma inversão dentro da ordem dicotômica regida pela modernidade; não busca assumir o lugar do paradigma hegemônico, mas sim mudar as condições em termos epistêmicos e de poder. Para Restrepo e Rojas (2010), a “inflexão decolonial” contém traços centrais defendidos pela “comunidade de argumentação”: a) a distinção entre colonialismo e colonialidade; b) a colonialidade como o lado obscuro da modernidade; c) a problematização dos discursos eurocentrados e intramodernos da modernidade; d) o pensar em termos de sistema-mundo de poder; e) a “inflexão decolonial” como um “paradigma outro”; e f) a “inflexão decolonial” visando consolidar um “projeto decolonial”.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, ao analisar a imposição dos padrões eurocêntricos na América Latina, afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento.” (QUIJANO, 2005, p. 16). Na mesma linha de interpretação, o linguista semiótico Walter Mignolo, ao refletir sobre a colonização do ser, aponta que “[...] la colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres.” (MIGNOLO, 2005, p. 30).

Tomando por base tais postulados, entende-se que a dimensão epistemológica presente no currículo é uma forma de colonizar, na medida em que impõe uma única episteme, a do poder central. A periferia é colocada à margem, na periferia. Em consequência, os saberes locais, em muitos casos não escritos, mas orais – representados pelos conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho, etc. – não entram na seleção, organização e materialização dos conteúdos escolares. Portanto, com o intuito de colonizar o ser, o saber e o poder, o currículo escolar é organizado de forma tal que os estudantes e os docentes passam a conceber o conhecimento eurocêntrico como natural, mais valorizado na hierarquia valorativa e utilitária em relação àqueles locais. Dessa forma, a realidade local passa a ser construída a partir dos referenciais externos, inscritos na colonialidade.

Para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalistas, o currículo escolar é concebido como produto de um conhecimento local (europeu), cuja cosmovisão local torna-se universal. Para isso, aplica-se o epistemicídio, que para Boaventura de Sousa Santos consiste na “[...] supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena.” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

O rompimento da colonização eurocêntrica ocorre através da desobediência epistêmica e civil decolonial que busca superar a modernidade eurocentrada a partir “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial.” (GROSFOGUEL, 2009, p. 407). A decolonização do currículo, nesse contexto, se materializa por meio de movimentos de construção de alternativas ao padrão mundial de poder e que passam por esforços vigorosos e multifacetários oriundos de diferentes lugares do mundo. É nessa perspectiva – um “olhar outro” – que deve ser pensado o currículo escolar na América Latina.

2 A interculturalidade como estratégia para a decolonização da educação

Interculturalidade é um conceito surgido na Abya Yala – a América Latina na concepção indígena. A temática adquire centralidade com os estudos da linguista Catherine Walsh, dentro do projeto decolonial. A pesquisadora define

interculturalidade “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). E mais: considera a decolonialidade e a interculturalidade como espaços de luta, muito além de temas de origem acadêmica (WALSH, 2014). Em outras palavras, a interculturalidade deve ser entendida como projeto destinado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos. Walsh afirma que, nesse sentido, a interculturalidade “[...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (2005, p. 47). A interculturalidade, portanto, é um projeto e processo contínuo por construir.

Walsh (2005) propõe *interculturalizar* estruturas, instituições, relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como depuração conceitual mediante a decolonização das mentes, isto é, a *decolonialidade*. Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber. Questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. E isso já se manifesta como decolonização.

Entende-se que a denominada interculturalidade crítica, e no seu bojo mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização em sua essência e amplitude, pois se constitui num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o autêntico diálogo entre culturas. Educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo “outro” viável. É mister, pois, que se estabeleça o diálogo em nível de igualdade – diálogo horizontal –, sem a preponderância de uma cultura sobre outras.

Essa concepção vai ao encontro do pensamento da pesquisadora Catherine Walsh. Para a pensadora, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica como um amplo projeto e pedagogia decolonial, propondo a transformação da realidade latino-americana por meio de práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. (WALSH, 2013; 2017). Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica, via educação, de

resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico – eurocentrado e universal –, buscando construir “modos outros” de poder, saber e ser. Mudança ética diz respeito ao reconhecimento do “outro” em igualdade de oportunidades. Mudança política considera suplantando barreiras nacionalistas em prol de uma efetiva integração das nações, em que pese as realidades plurais. Mudança epistêmica remete para a descolonização no campo da educação, objetivando o questionamento à lógica do pensamento eurocêntrico e suas implicações socioeconômicas e consolidando uma episteme “outra” – a decolonialidade.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural. A pesquisadora destaca a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*” (CANDAU, 2016, p. 349, grifo da autora).

Interculturalizar implica ação, implica promover a interculturalidade autêntica, o que para Candau corresponde à interculturalidade crítica. Tomando por base as características desta concepção, a pesquisadora apresenta o conceito referencial:

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p.347).

A educação intercultural, notadamente na perspectiva decolonizadora, compreende três dimensões a serem trabalhadas: a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas numa única teia – a colonização do pensamento. Daí resulta a importância que adquire a educação intercultural como estratégia para a decolonização. Educação intercultural pressupõe a superação do individualismo, dos velhos discursos, das estruturas excludentes e das posturas discriminatórias em favor de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Dessa forma, a interculturalidade possibilita e promove a convivência de sociedades plurais em realidades múltiplas, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

Estudo realizado por Candau (2016) constatou que os professores participantes têm dificuldades em incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas pedagógicas, notadamente pela prevalência da lógica que privilegia a homogeneidade, a padronização e a monoculturalidade. Nesse sentido, as principais “marcas” comuns das culturas escolares analisadas são:

organização do espaço e dos tempos padronizada, ritos formais de avaliação, “cultura da avaliação” (mais forte nos últimos anos com a multiplicação de provas locais e nacionais); ritos de entrada, saída, chamada, uniforme; normatização, disciplinamento, controle; “ordem” escolar e social; “*adequação às normas hegemônicas e monoculturais do ‘certo, correto, aceitável e bom’*”; sala de aula, em geral com a mesma disposição (alunos enfileirados, quadro negro/verde/branco na frente, etc); seriação–hierarquização das disciplinas escolares; em geral painéis a serviço da organização, e da gestão da escola; pouca participação dos alunos na construção dos painéis e na decoração da escola (CANDAU, 2016, p. 351-352).

Refletir sobre esse quadro, que via de regra se aplica à grande maioria das escolas no Brasil, provoca um questionamento: como *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*? Ou ainda: como interculturalizar para decolonizar? Fundamentalmente, é preciso desconstruir naturalizações e normatizações. Concordando com Candau, é preciso problematizar. Interculturalizar pressupõe questionar e questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes. É necessário perguntar e perguntar-se: para que serve isto ou aquilo?

3 A “colaboração intercultural”: da reflexão à ação

Interculturalidade pressupõe ação, práticas. Práticas pedagógicas que combatam as desigualdades de toda ordem e promovam a equidade, a igualdade e a liberdade – práticas decolonizadoras.

Na perspectiva do que até aqui foi refletido, cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional genuinamente intercultural. A escola é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção da cultura quanto a reprodução de determinada cultura. Da mesma forma, na escola pode ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação ao “outro” quanto a naturalização das desigualdades. Isso implica que o currículo escolar deva ser construído de forma a possibilitar “olhares outros”, “abordagens outras” e “leituras outras”, tendo em vista a

representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretenda construir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo dos estudantes e dos docentes no contexto e/ou espaço escolar, pois a sala de aula é o espaço de criação desses sujeitos. Conforme Silva (2006, p. 144),

[...] o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora.

Nessa perspectiva, currículo escolar engloba e extrapola um documento organizativo curricular, compreendendo vivências e saberes próprios dos estudantes, o que implica produzir “olhares outros” para os processos de ensino e de aprendizagem.

É importante, nesta reflexão, trazer as principais propostas das participantes do estudo de Candau para potencializar a educação intercultural:

conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir, questionar; problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar atenção, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias (CANDAU, 2016, p. 355).

Sugestões simples, viáveis e necessárias. Todavia, convergem para um ponto nevrálgico: a formação docente. E quanto a isso, não há como retroceder à formação inicial para os já formados. A realidade exige que se opere no presente, o que conduz a se pensar a formação continuada. Como, se até agora não surtiu o efeito desejado? – Por meio de mentes abertas que possam mobilizar outras mentes para a abertura. Profissionais que estejam dispostos – e existem muitos – a desconstruir práticas e posturas naturalizadas pelos docentes, mediante um processo de conscientização sobre a finalidade maior da educação e sobre a condição humana.

Nessa perspectiva, emergem algumas perguntas-chave que cada docente precisa se fazer. Perguntas simples, mas carregadas de significado, pois dizem respeito ao sentido da vida e de tudo que se faz. Perguntas cujas respostas despertam para a convivência solidária, cooperativa e colaborativa, ponto de

partida para a educação intercultural e, conseqüentemente, para a decolonização do saber – a decolonização da escola, do currículo e da sala de aula. O que ensinar? Ensinar o que contribua para a compreensão da condição humana – compreender-se como ser social, que necessita do outro e que, portanto, deve aprender a viver solidariamente. Para que ensinar? Ensinar para a libertação, para o respeito mútuo, para a equidade de oportunidades, para a interculturalidade. Por que ensinar? Ensinar – e aprender – porque é preciso enfrentar, combater e erradicar a exploração, a dominação e o controle de alguns grupos humanos sobre “outros”. E como ensinar? Fazendo uso do que Walsh (2013; 2017) designa como *pedagogías decoloniales*, isto é, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Práticas pedagógicas que combatam as desigualdades de toda ordem e promovam a equidade, a igualdade e a liberdade – práticas decolonizadoras.

Na direção do acima apresentado, traz-se um exemplo: se a convivência na escola requer normas – e estas são necessárias em todo e qualquer grupo social –, por que não construir o estatuto de convivência com os estudantes? Haveria reflexão sobre o sentido de cada regra, com compreensão dos princípios éticos que fundamentam os códigos morais. As normas de convivência continuarão existindo e, com certeza, melhor observadas por todos. Isso é um exemplo de como construir cidadania mediante participação responsável, ensejando o respeito ao “outro”.

Nesse sentido, a educação abre horizontes para que os sujeitos atuem efetivamente como protagonistas das transformações da realidade. Para isso, é preciso compreendê-la e compreender o seu papel de agente transformador. E aí entra o fazer pedagógico, decolonizando o currículo. Mas, como decolonizar o currículo? Partindo do local para o global, selecionando conteúdos *desde* o local e de interesse do próprio sujeito. Sobretudo, perguntando mais do que respondendo. Perguntas relevantes recebem respostas significativas.

Diante desse quadro, retoma-se a proposição que se entende ser o caminho para a superação da “colonialidade pedagógica” na América Latina, porém com olhos no Brasil: a interculturalidade como estratégia para a decolonização. Conforme Walsh (2005, p. 25), “O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo [...]”. Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial, pois propõe a transformação da realidade em termos éticos, políticos e

epistêmicos via educação. E isso remete para a questão da formação dos sujeitos em todas as instâncias educacionais. Merece destaque, entretanto, o papel da academia.

A educação superior é o campo de ação do ativista Daniel Mato, mediante a “construção de modalidades concretas de colaboração intercultural” para conquistar mudanças efetivas nas normas, nas políticas e nas práticas educacionais. E arremata:

Se trata de una lucha que se da en muchos frentes simultáneamente. Lidiamos con varios siglos de racismo y mentalidades coloniales. Eso es lo que tratamos de revertir, y lo hacemos de maneras académicamente informadas, pero a la vez con sentido práctico. Esto demanda el desarrollo de acciones tanto “por abajo”, como “por arriba”, así como “dentro” y “fuera” de “la academia”. Es decir, tanto en actividades concretas de docencia, investigación y vinculación social, como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones, y también en actividades conjuntas con comunidades y organizaciones indígenas y afrodescendientes (MATO, 2017, p. 16).

No campo educacional, a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos pesquisadores em relação ao papel da academia. Não basta teorizar; é preciso agir. Não basta dialogar; é preciso colaborar. Nesse sentido, Daniel Mato (2017) propõe como projeto decolonial a “colaboração intercultural”, articulando teoria e prática nas mais variadas modalidades de experiências colaborativas. Além disso, o trabalho acadêmico precisa estar articulado com o ativismo social, cuja produção de conhecimento requer articulação com as práticas sociais dentro e fora da academia, em colaboração com outros atores sociais, promovendo o “diálogo intercultural” e a “construção de modalidades concretas de colaboração intercultural” para conquistar mudanças efetivas nas normas, nas políticas e nas práticas educacionais.

Em que pese os avanços observados em experiências sociais na América Latina, permanecem muitos questionamentos que merecem profunda reflexão. Mato (2017) questiona sobre como construir experiências de colaboração intercultural que sejam proveitosas; como lidar com as diferenças culturais e as relações de poder; o que as universidades fazem para acabar com o racismo e a xenofobia; o que e como transformar as instituições nas quais se trabalha; como fazer para que não continuem sendo monoculturais e inevitavelmente reprodutoras de uma educação epistemologicamente racista; o que de concreto pode ser feito para decolonizar e interculturalizar a educação superior na qual se forma grande

parte da classe dirigente e formadora de opinião da sociedade; como aproveitar a heterogeneidade presente nas universidades para promover políticas de interculturalização; e, por fim, como avançar no diálogo de saberes para construir modalidades duradouras e mutuamente proveitosas de colaboração intercultural.

Nessa perspectiva caminha o GPEI, da UNILASALLE. Articulando teoria e prática, o coletivo de pesquisadores investe em seminários temáticos, nos quais aprofunda conhecimentos sobre decolonialidade, e em ações comunitárias, conhecendo prioritariamente experiências de comunidades indígenas e de afrodescendentes, aproximando-se do que Mato entende como “colaboração intercultural”.

Considerações finais

Entende-se que a interculturalidade, mais especificamente a educação intercultural, seja o caminho para a decolonização e a efetiva integração da América Latina, promovendo o diálogo intercultural. A educação intercultural compreende a decolonização dos conhecimentos (o saber), das subjetividades (o ser) e da história (o poder), dimensões estas interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário.

Considerando o quadro descrito neste texto, propõem-se: a formação de professores para a educação intercultural descolonizadora; formação continuada dos professores como importante elemento potencializador da educação intercultural; valorização das vivências, experiências e histórias de vida dos estudantes; problematização das formas de construção dos conhecimentos escolares; interculturalização do currículo, da escola e das práticas educativas no cotidiano da sala de aula; preparação da academia (especialmente as universidades brasileiras) para interação com alteridades étnicas; reconhecimento da necessidade de diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais (saberes “outros”); superação da centralidade que ocupa a racionalidade moderna na academia brasileira; potencialização da descolonização do ser e do poder em todos os espaços e dimensões; interculturalização e decolonização da educação superior; um reposicionamento da intelectualidade brasileira, desencadeando mudança de concepções da classe política e da sociedade em geral; a

implementação de experiências colaborativas dentro e fora da própria academia; a implementação da educação intercultural descolonizadora por meio de políticas públicas; o fomento e o incentivo da integração educacional entre as nações; a descolonização da educação em termos teórico-metodológicos, com ressignificação do currículo e das práticas educativas; e incentivo a intercâmbios e debates na América Latina.

É preciso, pois, interculturalizar para decolonizar. Interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Decolonizar demanda construir experiências de “colaboração intercultural”, dialogando com os “outros” e questionando-se constantemente sobre o fazer pedagógico e seus propósitos. Esse é o caminho, acredita-se.

Referências

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronteirizo y colonialidad global. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 4, p. 17-48, jan./jun. 2006.

_____. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 383-417.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez. 2008.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM**, v. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: <<http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento; la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. **Tristestópicos**. 2005. Disponível

em:

<http://comunicacionyeducacion sociales.uba.ar/files/2012/12/waltermignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

_____. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, 2005.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: MIGNOLO, Walter et al. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017.