

Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber

Formación Docente Intercultural y Colonialidad del Saber

Intercultural and Colonial Education Teacher Training

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

15 de octubre de 2019

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

25 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

10 de diciembre de 2019

Elcio Cecchetti

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Chapecó / Brasil

elcio.educ@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0946-320X

Adecir Pozzer

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Florianópolis / Brasil

pozzeradecir@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1782-5167

Anderson Luiz Tedesco

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Xaxim / Brasil

tedescoprofessor@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7425-1748

Resumo

O artigo problematiza o modelo de pensamento que fundamenta a colonialidade do saber na formação de professores em contextos latino-americanos. Tem como objetivo ressignificar as bases epistemológicas e metodológicas nos processos formativos educacionais. Reconhece que é do encontro e diálogo entre diferentes racionalidades que a formação docente na perspectiva da interculturalidade se abre para um posicionamento crítico, ético e político em defesa da dignidade e da liberdade humana e de seus vários modos de ser e de fazer. Trata-se de uma reflexão qualitativa, cuja metodologia adotada é histórico-bibliográfica, no sentido de (re)desenhar os processos curriculares de formação docente. Ante o exposto, considera que pedagogias decoloniais e interculturais tornam possível o reconhecimento das diferentes racionalidades em Abya Ayla na medida que assumem um posicionamento de (des)construção dos modelos autoritários e autossuficientes da ciência moderna-colonial.

Palavras-chave: formação docente, interculturalidade, colonialidade do saber, episte(me)todologias.

Referencia para citar este artículo: Cecchetti, E., Pozzer, A y Tedesco, A.L. (2020). Formación Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 187-200.

Resumen

El artículo problematiza el modelo de pensamiento que fundamenta la colonialidad del saber en la formación docente en contextos latinoamericanos. Su objetivo es redefinir las bases epistemológicas y metodológicas en los procesos formativos educacionales. Reconoce que es a partir del encuentro y diálogo entre diferentes racionalidades que la formación docente en la perspectiva de la interculturalidad abre una posición crítica, ética y política en defensa de la dignidad y la libertad humana y sus diversas formas de ser y hacer. Se trata de una reflexión cualitativa, cuya metodología adoptada es histórica-bibliográfica, en el sentido de (re)diseñar los procesos curriculares de la formación docente. Dado lo anterior, considera que las pedagogías decoloniales e interculturales hacen posible reconocer las diferentes racionalidades en Abya Yala en la medida que asume una posición de (des)construcción de los modelos autoritarios y autosuficientes de la ciencia moderna colonial.

Palabras-clave: formación docente, interculturalidad, colonialidad del saber, episte(me)todologías.

Abstract

The article problematic or model of thought that bases coloniality on knowing the teacher training in Latin-American contexts. The objective is to resignify as epistemological and methodological bases we are educative processes. Its known that it is founded and dialogued between different rationalities that, as a teacher, an intercultural perspective opens up for a critical, ethical and political position in defense of human dignity and gives human freedom and of various ways of being and of favors. It is a qualitative reflection, with a limited methodology and historical-bibliographic, no sense of (re) undoing the curricular processes of teacher training. Before or exposed, I consider that the pedagogies decoloniais and interculturais tornam possível or reconhecimento of different rationalities in Abya Yala as it assumes a position of (des) construction two authoritative and self-sufficient models of modern-colonial science.

Keywords: teacher training, interculturality, coloniality of knowledge, episte(me)todologies.

¹ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa *Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento*. A expressão vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a "América", termo que só se consagrou a partir do final do século XVIII, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários atribuissem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por estes povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Gonçalves, 2009).

1. INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é um dos elementos simbólicos que mais identifica, caracteriza e desafia as sociedades latino-americanas. Desde sua gênese, a pluralidade de identidades culturais é inerente à Abya Yala¹ devido a multiplicidade de etnias indígenas que habitavam este território. No século XVI, diante do processo colonizador empreendido por alguns países europeus, milhares de pessoas migra-

ram para as colônias da América. Posteriormente, para fazer prosperar o projeto colonialista, houve a desterritorialização forçada de milhões de africanos, que serviram de mão de obra escrava. Ao longo dos séculos XIX e XX, nosso continente continuou recebendo intensos fluxos migratórios de populações provenientes da Europa, Ásia e Oriente Médio, além da mobilidade de pessoas entre os países latino-americanos, resultando na configuração de um tecido social formado por diferentes etnias, povos e culturas, cada qual portadora de singulares visões de mundo e, portanto, variadas formas de conceber e organizar os processos sociais, políticos, econômicos e educativos.

A variedade de identidades culturais indica que existem possibilidades de nos constituirmos como humanos de modos diversos, assim como, de encontrar caminhos diferentes para solucionar problemáticas similares que afligem a humanidade em distintos tempos e espaços. Por isso, movimentos que defendem a homogeneização e a padronização cultural colocam em risco a capacidade humana de dar respostas variadas ao novo, restringindo as possibilidades de *vir a ser* de modo diferente. A existência da diversidade cultural assegura o desenvolvimento de relações e aprendizagens recíprocas, já que nenhuma cultura é autossuficiente (Panikkar, 1993).

Partindo da compreensão de que a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade, a complexa variedade de línguas, *epistemes*, crenças, valores e modos de organização política, econômica e educativa somente ampliam as possibilidades de intercâmbios de sentidos, visões de mundo e de vida. Mas a história atesta que não é exatamente assim que se deram os encontros culturais. Na maioria das vezes, estes se instituíram como “desencontros”, gerando a negação de conhecimentos e perdas irreparáveis, como nos indica Fleuri (2013):

[...] o quanto teriam aprendido as culturas europeias se, em vez de conquistar, tivessem realizado um diálogo intercultural com os povos ancestrais ameríndios! Se tivessem aprendido a cuidar da natureza como os povos aborígenes cuidam! Se tivessem compreendido suas culturas e suas visões religiosas! Certamente as gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência em nosso planeta! (p. 59).

Embora o trágico e a resistência construída pelas populações autóctones tenham gerado aprendizagens e afirmado identidades que sobrevivem até nossos dias, é inegável que o epistemicídio (Sousa Santos, 2010) produzido embrenhou-se nas estruturas psíquicas, sociais e de poder, configurando distintas formas de colonialidade. Ou seja, ao longo de cinco séculos a diferença cultural foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador calcado na supremacia e universalidade do sistema-mundo capitalista-cristão-europeu. Pela estratégia da imposição cultural, os elementos simbólicos europeus foram elevados à condição de “superiores” enquanto que os elementos identitários das culturas dominadas foram relegados à

condição de “subalternos”, e sistematicamente exotizados, menosprezados ou forçados a desaparecer.

Esta lógica impregnou epistemologias, metodologias, sistemas e práticas educacionais. Por isso, o modelo educativo adotado desde o período colonial até nossos dias, tende a privilegiar uma única forma de saber que colonializa e deslegitima as demais epistemologias existentes (Méndez, 2009).

Desde um ponto de vista antropológico, sabemos que a educação constitui um dos meios mais eficazes de transmissão e perpetuação dos bens simbólicos, linguísticos e dos princípios e valores fundamentais que estruturam cada coletividade. Por meio dos processos educativos, cada grupo social comunica, (re)cria e desenvolve seu saber-fazer em relação à vida, à natureza e às sociedades envolventes. Como afirmou Geertz (1989), se as culturas são conjuntos de elementos simbólicos que fornecem o vínculo entre o que os humanos são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, a educação é o mecanismo de (re)produção dos padrões culturais e sistemas de significados historicamente construídos que dão forma, objetivo e direção aos processos identitários de cada um.

Por isso, nas últimas décadas, um crescente número de intelectuais como Castro-Gómez (2007, 2011), Grosfoguel (2016), Mignolo (2010, 2013, 2017), Palermo (2009) e Walsh (2013, 2014), entre outros, vem denunciando a “colonialidade do saber” que recai sobre as esferas do conhecimento e seus campos de incidência, tais como escolas e universidades. Estes pensadores aludem que as lógicas de dominação colonial não foram superadas com a independência política das regiões conquistadas, pois a colonialidade² mantém-se por uma série de sistemas, estruturas, hierarquias, pedagogias e metodologias.

Frente a esse contexto, nosso objetivo com o presente artigo é problematizar o modelo e as estratégias que dão sustentáculo à colonialidade do saber na formação docente, bem como refletir e argumentar ensaísticamente sobre a necessidade e as possibilidades de ressignificar episte-metodologicamente os processos educacionais. Nossa hipótese é a de que do encontro e diálogo entre diferentes racionalidades possam convergir projetos e experiências de formação docente interculturais, baseados no reconhecimento, respeito e valorização das identidades e alteridades.

Deste modo, em um primeiro momento, situaremos a problemática da colonialidade do saber na formação docente, as suas distintas facetas que, em certa medida, se transversalizam em todo o sistema educativo moderno ocidental. Posteriormente, procuraremos propor, a partir do paradigma da interculturalidade, possibilidades para uma virada episte(me)todológica nos/dos processos de formação de docentes. Metodologicamente, nossa reflexão é de caráter qualitativo, do tipo histórico-bibliográfica, pela qual mobilizamos um conjunto de ideias que, nas últimas décadas, tem provocado diferentes sujeitos e coletividades a revisarem os fundamentos da educação colonial em nossa Abya Ayla, indicando a necessidade de (re)desenhar currículos de formação docente.

² O filósofo argentino Walter Mignolo (2017) define *colonialidade* como uma complexa matriz onde se entrelaçam diversos níveis (economia, autoridade, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento), sustentada por três pilares: o conhecer (epistemologia), o entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (*aesthesis*).

2. COLONIALIDADE DO SABER E FORMAÇÃO DOCENTE

Os sistemas educativos implementados pelos colonizadores buscaram, desde o início, subalternizar as linguagens, *epistemes*, saberes, valores e práticas sociais das culturas indígenas, afro-americanas e das coletividades que se distinguíam do modelo civilizatório europeu.

Na atualidade, a colonialidade do saber ainda se encontra vigente no campo educativo por meio de um sistema de escolarização universalizante, que se sobrepõe sobre outras concepções educativas, e que busca promover a homogeneização de corpos, culturas, saberes e subjetividades. Para reproduzir-se, este sistema conta com o auxílio de instituições universitárias, cujos currículos e modos de compreender a realidade, em grande parte, estão pautados em modelos monoculturais, cientificistas e normalizadores das diferenças e dos diferentes.

Este sistema remonta ao início da Modernidade e incorporou as intencionalidades da burguesia europeia afoita em adestrar trabalhadores para a indústria e o comércio. O objetivo do ensino elementar, até então restrito aos filhos da nobreza e aos clérigos, passou a ser o de adequar às gerações mais jovens à constante necessidade da indústria, sedenta por mão de obra barata, obediente e disciplinada. Para tanto, crianças e jovens precisavam dominar certa quantidade de conhecimentos e habilidades para desenvolver os trabalhos demandados por uma classe empresarial, capitalista e urbanizada (Enguita, 1989). Por outra parte, o racionalismo cartesiano-positivista forneceu as bases para a hierarquização e fragmentação do conhecimento, divisão do tempo, organização dos programas e por instituir uma relação de superioridade do saber científico ocidental.

A valorização da disciplina converteu as escolas e universidades em algo muito parecido com os quartéis e mosteiros religiosos. Além da semelhança da estrutura física³, a ordem disciplinar embasou os modos de organização do tempo, dos ritmos e ritos escolares, bem como dos corpos e movimentos dos estudantes⁴. Assim, pouco a pouco, a escola acabou incorporando a rotina da indústria: controle de frequência, obsessão pela pontualidade e trabalho eficiente.

Os sistemas escolares não só favoreceram a formação de grupos dominantes e dominados, mas contribuíram para manter o monopólio do saber científico nas mãos das classes dirigentes, por conta da dualidade da oferta educativa: escolas privadas bem aparelhadas para os filhos da elite e escolas públicas precárias para atender os filhos dos trabalhadores (Baudelot e Establet, 1986). Em uma sociedade em que o domínio do conhecimento técnico-científico é condição para participação social, a dualidade deste sistema reproduziu os processos de exclusão e desigualdades existentes no mundo social.

A colonialidade do saber manifesta-se também por meio da adoção de um corpus propedêutico, que veicula conhecimentos abstratos e descontextualizados sob a forma de disciplinas científicas. Não por acaso, em grande parte das escolas públicas, ainda hoje, estudantes de distintas culturas e realidades são confrontados com as mesmas disciplinas e submetidos a currículos padronizados e estruturados em saberes tidos como universais. Dada a falta de significação para grande

³ A arquitetura do prédio escolar geralmente tem forma de um "U" ou de um retângulo, modelo que se assemelha-se ao esquema do *Panóptico de Bentham* descrito por Foucault (2006), no qual havia uma construção em círculo e no centro uma torre vazada por largas janelas. A construção periférica era dividida em celas, cada uma com duas janelas, uma para o interior, visível ao observador do alto da torre, e outra para o exterior, para facilitar o controle e a vigilância.

⁴ É inegável a contribuição de Michel Foucault na compreensão de como as instituições sociais, dentre elas as escolas, criaram uma parafernália de normas, regras e mecanismos de controle destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade individual. A vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, a normalização dos sujeitos e de seus comportamentos eram algumas das estratégias utilizadas (Foucault, 2006).

parte dos estudantes, tais conteúdos não são assimiláveis da maneira esperada pelo sistema, produzindo o fenômeno do fracasso escolar. Na opinião de Lobrot (1992):

[...] este sistema supostamente democrático é, na realidade, o mais antidemocrático possível, o mais seletivo. É ele que cria as diferenças de origem social que se manifestam quando o processo termina. É ele que classifica e que hierarquiza a futura vida social (p. 77).

Os sujeitos que chegam à escola são provenientes de realidades distintas, possuem referências identitárias, interesses e necessidades diferenciadas. O ensino teórico, universal e padronizado para todos reforça o processo de diferenciação social⁵, ao produzir duas categorias de estudantes: os “bons” – aqueles que correspondem as expectativas do sistema - e os “maus”, os que não atingem os resultados esperados. Desconsiderando as singularidades identitárias dos estudantes, ao longo de séculos, milhões de crianças foram expostas ao mesmo tipo de tratamento, ritmo e regime, e a conjuntos padronizados de conhecimentos, diferenciando-se apenas em função de seu trabalho ou de seu rendimento/aproveitamento escolar (Lobrot, 1992).

O ensino teórico, padronizado e monocultural produziu resultados diversos, dentre eles a seleção de elementos identitários potencialmente desejáveis. Para isso, uma grande parte do tempo escolar é empregado para estabelecer rotinas, manter a ordem e o controle, modelar não só as dimensões cognitivas, mas também os comportamentos, atitudes e relações com seu(s) corpo(s), pares e entornos.

Para movimentar este sistema, organizou-se um modelo de formação docente cuja metodologia centra-se na transmissão de técnicas de ensino que garantam o governo de estudantes provenientes de contextos distintos, complexos e desiguais. Em detrimento das alteridades e singularidades, este sistema menospreza o caráter relacional da formação humana, que ocorre em diálogos vivenciais e contextuais, pelos quais a vida se recria e as identidades se ressignificam (Pérez-Estévez, 2013). Este modelo histórico de formação de professores está centrado na “mesmidade” e na presunção da superioridade da ciência ocidental.

Diante disso, faz-se necessário suspeitar de discursos e práticas acadêmico-educacionais legitimadas historicamente como verdades naturalizadas, para enfrentar a colonialidade epistêmica entranhada aos processos de formação docente. Investigações recentes, tal como a de Fernandes, Roberto e Oliveira (2015), desvelam o quanto o racismo epistêmico se reproduz na atualidade através de presenças e ausências curriculares. Denunciam como os currículos e práticas pedagógicas têm contribuído para (re)produção de invisibilizações, silenciamentos e exclusões das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem africana e afro-brasileira.

Perante constatações como estas, identificadas em diferentes contextos, Mota Neto (2018), assim como Walsh, Oliveira e Candau (2018) propõe uma “pedagogia decolonial” que enfrente o colonialismo intelectual, o tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial. Problematizando as perspectivas monoculturais,

⁵ Sobre a produção de diferenciação e distinção social, sugere-se consultar algumas das obras de Pierre Bourdieu, em especial: “A distinção: crítica social do julgamento” (2008); “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (2018) e “Homo Academicus” (2013).

especialmente o privilégio da cultura escrita, da rigidez científica e da fragmentação do conhecimento, a pedagogia decolonial busca capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de racionalidades, conhecimentos, práticas e modos de vida distintos. São pedagogias que convidam a estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo.

Em termos gerais, o racionalismo ocidental ainda fundamenta os processos de formação de professores mediante a transmissão/reprodução de conhecimentos de uma única base identitária, inviabilizando interações e diálogos com o mundo da vida, marcado pela diversidade de concepções, experiências, práticas e perspectivas. De modo a reproduzir o modelo escolar homogeneizante, a formação docente foi pensada e organizada estrategicamente de forma fragmentada e uniforme. O privilégio dado a dimensão cognitiva, a aquisição de conteúdos fragmentados, genéricos e abstratos, frequentemente distanciados do cotidiano escolar, dificultam o reconhecimento de saberes, culturas e experiências cotidianas. De acordo com Streck (2010), esse modelo está voltado à manutenção da dominação e à transmissão de elementos culturais eurocêntricos.

Transgredir estes modelos requer educadores subversivos que, segundo Mota Neto (2018), desenvolvam uma pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, sem arrogância, elitismo e academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais.

Para tal, faz-se necessário outra formação docente, que considere a diversidade de modelos educativos da Abya Ayla, incorporando episte(me)todologias provenientes de fontes pedagógicas e filosóficas latino-americanas.

O termo episte(me)todologias aqui mobilizado remete a fundamental interação entre o referencial epistêmico adotado e o caminho metodológico utilizado no desenvolvimento dos processos formativos acadêmicos e escolares. Partimos do entendimento que a perspectiva epistemológica remete sempre a uma metodologia, já que a ação humana nunca é isenta de motivações ou intencionalidades. Assim, *epistemes* decorrentes de saberes colonizados tendem a reproduzir metodologias atreladas à colonialidade do saber.

Desde uma perspectiva intercultural e decolonial, os conhecimentos não se constroem desvinculados de um contexto sociocultural. Assim, tanto a epistemologia quanto a metodologia encontram-se interrelacionadas – por isso adotamos o termo episte(me)todologias -, o que pressupõe que a construção de saberes não ocorre pelo dualismo sujeito-objeto, mas por meio de relações entre sujeitos com rosto e história, situados e mediados em/por problemas concretos.

Privilegiar as relações humanas em/nos percursos formativos, reconhecer que cada sujeito possui saberes e experiências a serem compartilhadas, considerar que a aprendizagem se dá em rede, em interações dinâmicas, em diálogos existenciais e em processos flexíveis, não-disciplinares e não-autoritários, representam caminhos episte(me)todológicos de superação de teorias verticalizadas e metodologias lineares que desconectam os sujeitos de suas culturas e realidades.

Neste sentido, as múltiplas formas de resistência empreendida por sujeitos, etnias e movimentos sociais pela afirmação e reconhecimento de suas identidades historicamente inferiorizadas, aliadas a continuidade crescente do processo de diversificação sociocultural, reclamam a gestação de outro modelo de formação docente, que reconheça e incorpore outras episte(me)todologias, nas quais, distintas concepções, saberes, fazeres e valores sejam considerados legítimos. Tal reivindicação requer e desafia a construção de outros desenhos curriculares para a formação docente, cujas episte(me)todologias possibilitem estabelecer uma relação dialógica entre as culturas e favorecer a construção de modelos sustentáveis de interação dos seres humanos entre si e com a natureza (Fleuri, 2013).

Partindo de tais premissas, os processos de formação docente poderiam mobilizar, incorporar e promover uma educação com outras *tessituras curriculares*, apoiados em episte(me)todologias que, ao acolherem as diferenças, questionem os imperativos de uniformização cultural, alertem para os perigos de uma história única e contribuam para a diminuição das violências, desigualdades e exclusões que vicejam na atualidade.

Desse modo, processos de formação docente centrados em padrões identitários monoculturais; rotinas, calendários e currículos fragmentados e descontextualizados; tempos/aulas limítrofes; imperativos economicistas, cientificistas e colonialistas, entre outros, se contrapõem às episte(me)todologias que procuram reconhecer a alteridade em sua singularidade. O desafio, em suma, é construir outros modelos de formação docente que abram possibilidades para diálogos e interações, rompendo conceitos cristalizados e práticas estigmatizadoras em relação à diversidade cultural.

3. EPISTE(ME)TODOLOGIAS INTERCULTURAIS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Resistem e vicejem em diferentes contextos da Abya Ayla, práticas educativas de diferentes matrizes, que subsistem e se constituem como alternativas ao modelo universalizante-escolarizador vigente na contemporaneidade. Genuínas alternativas educativas podem ser encontradas nas etnias indígenas que conseguiram manter seus elementos culturais após o desencontro com os colonizadores. Inúmeros movimentos sociais, como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁶, no Brasil, que colocam em práticas modelos educativos alternativos, os quais expõem os limites da perspectiva colonialista que inferioriza as epistemologias e subjetividades daqueles que não se deixam assimilar pelo modelo civilizatório que intenta se impor a todos.

Existem ainda vários exemplos de propostas pedagógicas e acadêmicas alternativas decolonizadoras em curso. Por exemplo, a *Universidad Intercultural Amawatai Wasi* e o *Centro Yachay Munay* no Equador, e a *Universidad Maya Kaqchikel*, na Guatemala, espaços universitários desenvolvidos desde a cosmovisão indígena. Há espaços educativos alternativos entre grupos afro americanos da Colômbia (Mena, 2017) e muitas experiências entre mulheres de distintos setores

⁶ Para melhor compreender essa proposta indicamos a consulta da obra de Janata (2012).

e grupos, mobilizadas em torno de um “feminismo decolonial” (Bidaseca, et al, 2014).

É neste movimento de resistência e emancipação, que a interculturalidade ganhou *corpo* no pensamento latino-americano, assumindo sua condição periférica e se constituindo, ao lado de outros movimentos similares, como um projeto dos pobres e oprimidos, realizando uma análise da história por meio de referenciais próprios para articular uma memória de esperança e libertação. Esta proposta, segundo Fernet-Betancourt (2014), incorporou um

[...] pensamento contextualmente comprometido cuja aspiração orientadora é a de contribuir que a América Latina se interprete a si mesma e se transforme segundo um projeto próprio que tome a memória libertadora latente como horizonte de esperança na história de seu povo (p. 83).

Neste sentido, Fernet-Betancourt (2001) compreende interculturalidade como “projeto político alternativo” que visa à reorganização das relações vigentes, para corrigir a assimetria de poder existente na contemporaneidade, e como um “projeto cultural compartilhado” que busca recriar as culturas a partir da vivência concreta do princípio de reconhecimento recíproco. Em consequência, entende o “intercultural” como um espaço que se vai criando mediante o diálogo e comunicação entre as culturas. Em síntese, compreende,

[...] o intercultural como metodologia que nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e que vê a interculturalidade como uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças (Fernet-Betancourt, 2001, p. 160) (grifos nossos).

Viver, pensar e agir interculturalmente significa, a princípio, reconhecer nosso “analfabetismo intercultural” para cultivar uma predisposição leituras de mundo a partir de distintos “analfabetos”, de outras tradições culturais. Dessa maneira,

[...] a ‘alfabetização’ da escola do diálogo intercultural seria a aprendizagem necessária para fazermos assumir que os nomes que nomeamos as coisas desde nossas tradições culturais de origem são nomes contextuais, que necessitam ser redimensionados desde as perspectivas que se abrem dos nomes de outras tradições culturais (Fernet-Betancourt, 2001, p. 159).

Na medida em que os sujeitos se liberam de posturas etnocêntricas, vai se configurando uma episte(me)todologia de convivência e de enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico como prático, para gerar processos de transformação cultural dos sujeitos em diálogo. Assim, o intercultural se instituiu no e a partir do exercício do diálogo envolvente e corresponsável, condição indispensável para superar assimetrias de poder existentes entre sujeitos e culturas, as quais legitimam proces-

tos de colonialidade do ser, saber e do viver. Este processo inclui um desarme tanto na esfera individual quanto na coletiva. Por isso, a interculturalidade designa,

[...] aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver 'suas' referências identitárias em relação com os chamados 'outros' [...] se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual [...] É o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como 'própria' tem de ser a da tradução dos 'nomes próprios' que consolidam sua tradição [...] Não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução (Fornet-Betancourt, 2007, p. 13-14).

As relações interculturais, portanto, se constituem em *relações* entre os diferentes e as diferenças, o que nem sempre é algo fácil ou ausente de conflitos. Elas ocorrem na medida em que os (des)encontros geram possibilidades de abertura ao diálogo, enquanto caminho autêntico de aproximação e reconhecimento. O diálogo, na perspectiva da interculturalidade é existencial e requer um “desarme” dos conceitos cristalizados ou das próprias bases identitárias, para poder “apreender”, em mesmo nível de legitimidade, o “enunciado” do outro. Portanto, em contexto complexos e diversos como as sociedades atuais, é imprescindível uma responsabilidade ética diante do estranhamento ao diferente, para que as inter-relações se construam enquanto experiências libertárias e não de dominação, superposição e negação.

Desenvolver relações interculturais torna-se condição para compreender e desconstruir as lógicas que conduzem à sujeição mútua e, além do mais, para descobrir as possibilidades criativas e as aprendizagens recíprocas decorrentes do diálogo entre sujeitos, grupos e contextos culturais diferentes.

A resignificação dos fundamentos educacionais, com base nos pressupostos da interculturalidade, implica um posicionamento crítico, ético e político, empenhado em assegurar a dignidade humana e a liberdade de cada sujeito/grupo se desenvolver de maneira autônoma. Isso exige a configuração de outro processo de formação de docentes, que supere mecanismos que forjam identidades e diferenças sob um único modelo de ser, saber, agir e viver, enfrentando paradigmas homogêneos e monoculturais para (re)conhecer e produzir episte(me)todologias nas quais a diversidade de identidades culturais não seja vista como ameaça, mas como parte estruturante dos processos educativos.

Enquanto que os processos de formação docente nas instituições de ensino superior e nos sistemas de ensino centrarem-se na transmissão de um conjunto de conhecimentos fragmentados, desarticulados da vida social, dificilmente se desenvolverá uma educação que capacite os sujeitos a compreenderem o humano e a natureza em sua integridade.

Faz-se necessário, portanto, desenvolver e valorizar episte(me)todologias diferenciadas que respeitem e (re)conheçam às identidades na alteridade, proporcionando descobertas de afinidades entre os di-

ferentes, e despertando a autopercepção de que cada sujeito é um ser diferente em um universo de diferentes.

Nos exercícios de formação docente intercultural, tem-se a possibilidade de construir coletiva e dialeticamente possibilidades históricas de mudança nos sistemas educativos considerando a diversidade de saberes, experiências, conhecimentos, concepções e distintos modos de organização social.

Uma formação docente que intente ressignificar os fundamentos dos processos formativos precisa recolocar a educação a serviço do cuidado e da promoção da vida. Desta maneira, abre-se a possibilidade para que outras episte(met)odologias gerem e sustentem projetos alternativos de educação, que integrem a diversidade de culturas e seus múltiplos conhecimentos, articulando diálogos que rompam conceitos cristalizados e práticas homogeneizadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado do processo colonizador europeu realizado na Abya Ayla persiste na atualidade por meio de processos de exclusões e desigualdades que discriminam e inferiorizam muitas culturas e identidades - todas aquelas que não se encaixam no padrão civilizatório eurocêntrico difundido ao longo de cinco séculos. Por conta disso, a diversidade cultural foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome da suposta supremacia e universalidade da cultura moderna europeia. Culturas, saberes, religiosidades e valores dos povos originários, afro-americanos e de outras minorias étnicas foram subalternizados e invisibilizados, sobretudo pela imposição de um *corpus* de conhecimentos tidos como universais, de caráter monocultural, que desconsidera a legitimidade de cosmovisões, saberes, valores e práticas sociais de outros povos.

Esta lógica colonialista, notadamente, difundiu-se por um sistema educativo centrado em epistemologias e metodologias escolarizantes e homogeneizadoras, que legitimaram em larga escala um tipo específico de saber, o racional-científico, o qual goza de um *status* de verdade universal. Embora questionado desde o giro linguístico e hermenêutico iniciado no final do século XIX, bem como dos estudos pós-coloniais da segunda metade do século XX, esse *status* é reproduzido e, não raras vezes, utilizado como critério de validação de saberes e conhecimentos nas esferas de poder.

Deste modo, perpetua-se a *colonialidade do saber*, que consiste na deslegitimação e repressão histórica dos modos de produção de conhecimentos que se diferenciam da epistemologia cientificista eurocêntrica. A violência desta colonialidade se manifesta no sistema escolar, através de uma hierarquia de saberes que inculca nos grupos subalternizados a ideia de que estes naturalmente são inferiores, incultos e incivilizados. A *colonialidade do saber* desarticula a consciência crítica identitária e impulsiona os sujeitos a criarem autorepresentações negativas de si mesmos, negando suas próprias raízes e apropriando-se de valores dos grupos socialmente hegemônicos.

Tal processo se reproduz, dentre outras maneiras, por meio de um modelo de formação docente embasado em pressupostos monocultu-

rais, reduzido, de um lado, ao ensino de um *cânon* de conhecimentos genéricos, abstratos e fragmentados, e de outro, por metodologias que visam assegurar a manutenção da ordem e do controle, na qual o professor desempenha o papel central.

É imprescindível a resignificação destes fundamentos para dar lugar a outros que reconheçam as identidades dos sujeitos e suas experiências de vida, assim como, acolham a diversidade de concepções, saberes e fazeres. Efetivamente, isso implica na construção de outros *desenhos* curriculares para a formação de educadores, cujas episte(met)odologias possibilitem estabelecer uma relação dialógica com o outro - condição necessária para desconstruir os processos que conduzem à sujeição mútua -, contribuindo para a superação de violências decorrentes do encontro assimétrico entre culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

- Baudelot, C.; Establet, R. (1986). *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Bidaseca, K.; et al. (2014). Los estudios poscoloniales en América Latina. Para un diálogo desde el sur. In: Bidaseca, K, et al. (coord.). *Legados, genealogías y memorias poscoloniales*. Escrituras fronterizas desde el sur. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (2018). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, A. P. C.; Roberto, J. de A. L.; Oliveira, L. F. de (coord.) (2015). *Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica Editora.
- Fleuri, R. M. (2013). Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: Fleuri, R. M; et al (coord.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, pp. 57-80.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. In: *Intercultural: balance y perspectivas*. Encuentro internacional sobre interculturalidad. Barcelona: CIDOB. Recuperado em: http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/intercultural_el_balance_y_perspectivas

- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal.
- Fornet-Betancourt, R. (2014). Justicia, restitución, convivencia: desafíos de la Filosofía Intercultural en América Latina. *Concordia: Serie Monografías*. Tomo 62. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Foucault, M. (2006). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31 ed. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1, Jan./Abril.
- Janata N. E. (2012). *Juventude que ousa lutar!: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Portugal: Terramar.
- Mena, M. (2017). Educación teológica en grupos afrodescendientes. In: Panotto, N.; Preiswerk, M. (coord.). *Otra educación teológica es posible*. Nuevos sujetos y campos. Buenos Aires: SPT.
- Méndez, J. M. M. (2009). *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 32(94).
- Mota Neto, J. C. da. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(84).
- Palermo, Z. (2009). Conocimiento “otro” y conocimiento del otro en América Latina. *Estud. - Cent. Estud. Av., Univ. Nac.*, n. 21, p. 79-90.
- Panikkar, R (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae.
- Pérez-Estévez, A. (2013). *Hermenêutica Dialógica*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. n. 20, p. 25-30, jul./dez.
- Pozzer, A. (2013). *A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Sousa Santos, B. de.; Menezes, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Tradução e organização revisada por Margarida Gomes. São Paulo: Cortez Editora.
- Streck, D. R. (2010). *Fontes da pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: Walsh, C. (coord.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad, 1*, p. 17-31, 2014.
- Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(84).

