



REPS - Revista Even. Pedagógica.

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 613-632, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

DOI: 10.30681/2236-3165

## IDENTIDADE, DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDEIA DE NAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### IDENTITY, DECOLONIALITY, INTERCULTURALITY AND THE CONSTRUCTION OF AN IDEA OF NATION IN THE HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION

Adecir Pozzer<sup>i</sup>

Suzan Alberton Pozzer<sup>ii</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tece uma reflexão sobre o processo de construção de uma “identidade” nacional por meio da educação, empreendida por duas gerações de intelectuais brasileiros (1920-1940). Diante da dificuldade de definição da ideia de nação, o esforço de intelectuais e políticos foi direcionado ao branqueamento da população e incorporação de discursos pré-estabelecidos sobre o “ser brasileiro”. Este projeto se mostrou incapaz de reconhecer a diversidade cultural forjada ao longo da história. Frente a estas constatações, a decolonialidade do saber e a interculturalidade tem contribuído com o reconhecimento histórico e crítico das identidades, saberes e valores constitutivos do povo brasileiro. Para tanto, assume-se a perspectiva metodológica histórico-hermenêutica a fim de ampliar os horizontes de compreensão acerca das concepções e práticas que, devido ao seu caráter hegemônico, acabam por reproduzir invisibilizações e subalternidades de brasileiros pertencentes a grupos ou culturas periféricas. Neste sentido, consideramos que a educação precisa se converter em uma plataforma de recuperação da palavra, para que as pessoas possam agir autônoma e responsavelmente para gerar *trans*-transformações, tanto de *si*, quanto do *outro* e dos contextos.

**Palavras-chaves:** Decolonialidade. Educação. Identidade Nacional. Interculturalidade.

#### ABSTRACT

The present article reflects on the process of building a national "identity" through education, undertaken by two generations of Brazilian intellectuals (1920-1940). Faced with the difficulty of defining the idea of nationhood, the efforts of intellectuals and politicians were directed to the whitening of the population and the incorporation of pre-established discourses about "being Brazilian". This project proved incapable of recognizing the cultural diversity forged throughout history. In view of these findings, decoloniality of knowledge and interculturality have contributed to the historical and critical recognition of identities, knowledge, and values that constitute the Brazilian people. To this end, we assume the historical-hermeneutic methodological perspective in order to broaden the horizons of understanding about



the conceptions and practices that, due to their hegemonic character, end up reproducing the invisibilization and subalternity of Brazilians belonging to peripheral groups or cultures. In this sense, we consider that education needs to become a platform for the recovery of the word, so that people can act autonomously and responsibly to generate trans-formations, both of themselves, of the other, and of the contexts.

**Keywords:** Decoloniality. Education. National Identity. Interculturality.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, uma diversidade de grupos e povos tem ocupado o território onde hoje se situa o Brasil. Diferentes linguagens, crenças, culturas, racionalidades e territorialidades são constituintes e formadoras dos povos originários. Com a colonização, multiplicaram-se as culturas e identidades, entretanto, o colonizador trouxe consigo, além da vontade de dominação e exploração, a “verdade sagrada” que se impôs frente à denominada “selvageria profana”. A partir dos estudos pós-coloniais e decoloniais, é possível afirmar que este é mais um dos movimentos de homogeneização que um povo exerceu sobre outros. Os resquícios deste processo ainda estão presentes no imaginário que, volta e meia, aparecem reconfigurados em narrativas e práticas sociais que impedem o reconhecimento de diferentes epistemologias, culturas e horizontes de compreensão.

No Brasil, assim como boa parte dos países ibero-americanos, o ensino foi usado como estratégia de conversão e enculturação do colonizado. Catequizou-se a alma indígena e inaugurou-se um processo de colonialidade do saber dos povos autóctones e, de forma concomitante, a degradação da dignidade do colonizador. Isso se deve ao fato de que, como afirma A. Memmi (1974, p. 14), “o colonizador vive porque existe o colonizado”, compreensão similar anteriormente expressa na *Fenomenologia do Espírito* de Hegel (2014), na dialética do senhor e do escravo. Trata-se, pois, de um processo dialético: chocante por ser tão sanguinário e agressivo, porém, significativo pela imensa disparidade no encontro de povos e vidas tão diferentes. Uma dívida contraída e que somente o reconhecimento pode ser capaz de apaziguar a alma brasileira, constituída por ancestrais (indígenas, negros escravos, imigrantes, refugiados) que integram as bases daquilo que ocorre posteriormente.

Não há terras nem dinheiro suficientes para “saldar certas dívidas”, senão o reconhecimento das memórias e suas contingências. Reconhecimento entendido para além da *luta por reconhecimento* proposto por Honneth (2009), mesmo que o viver humano exija esforço diário e articulado, mas como compreende Ricoeur (2006), que admite haver reconhecimento também em experiências pacificadoras, considerando que há uma mutualidade que marca o percurso do reconhecimento. A esse movimento, somente um verdadeiro diálogo intercultural poderá provocar e abrir espaços pacificadores das tensões historicamente construídas e cultivadas na medida em que reproduziram/reproduzem desigualdades e a negação das dignidades.

A título de exemplificação, vê-se há décadas uma reforma agrária e demarcação de terras indígenas irresolutas, política de cotas e o racismo que funcionam como marés, horas em auge, hora em declive. Enquanto o reconhecimento não ocorre, a dignidade do povo brasileiro permanece ilusória, presa às amarras do passado. O acesso à educação e a possibilidade de uma formação humana e profissional mantém a divisão de classes e a perspectiva limitada/limitadora do imaginário humano no país. Assim, o entendimento sobre a vida, a dignidade e o desvelamento resolutivo daquilo que pode nos manter presos às tragédias do passado, impede a fruição e o acesso ao conhecimento e aos direitos fundamentais às classes menos privilegiadas. As classes dominantes, ao demonstrarem-se incapazes de reconhecer o seu papel no diálogo intercultural e no processo decolonial, forçam o Brasil a andar em círculos, quando não para trás, tal como o período histórico vivido nos últimos anos.

Com este artigo procura-se estabelecer algumas conexões entre a construção de uma identidade brasileira na formação da nação, por meio da educação escolar, em especial por meio de duas gerações de intelectuais brasileiros (1920-1940). Constatado o limite deste movimento, por que não levou em conta a diversidade cultural constituinte do país, reflete-se sobre as possibilidades da decolonialidade do saber e da interculturalidade contribuírem com o reconhecimento histórico e crítico das identidades, saberes e valores constitutivos dos diferentes povos que em território brasileiro se encontraram/encontram, mas que nem sempre se respeitam, reconhecem-se e valorizam-se.

É por este motivo que a metodologia assumida neste trabalho, de cunho teórico-reflexivo, advém do pressuposto histórico-hermenêutico, compreendido não

meramente como um método regulador do saber, mas como uma atitude filosófica interpretativa que procura desvelar o sentido das narrativas e ações humanas. Para Ricoeur (1988, p. 16), toda interpretação é “o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, um desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

A contribuição da hermenêutica contemporânea tem relação com o reconhecimento daquilo que fora reprimido pela racionalidade moderna, especialmente por meio do uso da técnica e da ciência. Com ela se introduz possibilidades de compreensão do mundo e da vida não reguladas ou delimitadas por uma unidade homogênea, mas por linguagens polissêmicas e imaginários distintos, expressões da diversidade da sociedade brasileira.

Considerando que a leitura crítica da história e a hermenêutica contemporânea se opõem à cultura objetivista, ainda predominante na organização e compreensão dos fenômenos educacionais e formativos, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto metodológico, os pressupostos assumidos neste trabalho têm por objetivo ampliar as possibilidades de compreensão dos fenômenos socioeducacionais do Brasil. Desse modo, busca-se desvelar o que permanece reprimido ou subalternizado, a fim de desenvolver ações, projetos e processos não coloniais, interculturais e inclusivos, possibilitando, assim, que todos se sintam parte da Nação e reconhecidos como tal, independentemente de origem, cor, crença, identidade ou orientação sexual.

## **2. A IDEIA DE NAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Na América Latina, o Brasil foi um dos últimos países a investir no desenvolvimento intelectual com a criação de universidades, museus e bibliotecas. Tal investimento se deu somente após a fuga de Dom João VI de Portugal para o Brasil, em 1808. Em um país fortemente escravista, a educação e a cultura para todos nunca interessou às classes dominantes, as quais historicamente governam o país e dele se beneficiam.

O início da intelectualidade brasileira é marcado por conflitos. Em grande parte, esses conflitos eram motivados por disputas do campo político-educacional. Autores como Daniel Pèrcout (1990) e Sérgio Miceli (1979) destacam o fim do século XIX e o

início do século XX como o período em que a intelectualidade ganha destaque na esfera pública e, respectivamente, a ciência e a cultura.

Entre 1920 e 1940, alguns intelectuais reuniram esforços para alinhar o compasso entre o desenvolvimento da educação brasileira e os interesses políticos da época. De outro lado, outro grupo ligado à igreja católica, organizava-se para disputar o controle do campo educacional. Assim, os chamados “educadores reformistas” buscavam construir um ideário sobre educação e o papel dos professores. Surge, então, projetos de reforma e formação docente. Nas propostas reformistas apresentadas pelos educadores profissionais, como Anísio Teixeira (Bahia), Lourenço Filo (Ceará) e Fernando Azevedo (Distrito Federal), havia certa submissão dos projetos aos critérios político-partidários e preceitos técnicos, além da busca pela expansão do sistema de ensino com prioridade na formação de professores. Por ocuparem postos na cúpula administrativa de seus estados, tiveram prevalência de seus pontos de vista com relação às questões educacionais (DAROS e PEREIRA, 2015).

Após a IV Conferência Nacional de Educação de 1932, promovido pela ABE (Associação Brasileira de Educação<sup>1</sup>), os intelectuais católicos sentiram-se abalados por não terem sido contemplados na proposta que estabeleceria parâmetros para dar base à organização de um sistema nacional de educação. Tal proposta daria origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto tem sido retomado especialmente pela historiografia “por apresentar um momento expressivo da luta pela implantação de uma escola pública, leiga e gratuita, e também por defender explicitamente em seu texto o reconhecimento da Educação como problema prioritário e responsabilidade do Estado” (XAVIER, 1932, p.7). Segundo o mesmo autor (1932, p. 9), os pioneiros almejavam tornar o manifesto um “monumento de nossa memória educacional”, o que parece ter se concretizado, tornando-se um marco da renovação educacional no Brasil que permeia o imaginário social até a atualidade, o que atribuiu aos pioneiros um “papel heroico de salvar a nação pela organização cultural” (*idem*, p. 9).

A intelectualidade católica reagiu constituindo organizações que formularam parâmetros educacionais para uma educação não pública e religiosa, buscando

---

<sup>1</sup> Grupo representado, majoritariamente, por intelectuais e ideais católicos.

difundir as novas pedagogias baseadas nos princípios fixados na encíclica papal “*Divinillius Magistri*”, a qual toda pedagogia católica deveria se subordinar. Enfim, católicos e pioneiros lutavam “pelo controle ideológico do aparelho escolar”. Essas dissociações promoveram uma divisão entre educação pública e privada.

Daniel Pèrcaut (1990), em seu livro “Os intelectuais e a política no Brasil - entre o povo e a nação”, demarca a posição social e o lugar que os intelectuais atribuem a si mesmos, as articulações entre o campo intelectual e político, bem como as representações da política enquanto fenômeno.

Segundo Pèrcaut (1990), num intervalo de 30 anos, duas gerações de intelectuais estavam convictas de que cabia a eles a responsabilidade de construir a essência da nação brasileira. O tema principal, a “identidade nacional”, dava substância à constituição da cultura nacional, cuja preocupação central era a de legitimar o povo brasileiro como politicamente constituído.

Entre as décadas de 20 e 40, as instituições da República desejavam um liberalismo “inspirado na ilusão de atingir a modernidade por imitação de modelos estrangeiros” criavam obstáculos à afirmação nacional, e assim à “identidade nacional” (PÈRCAUT, 1990, p. 15). Entretanto, ainda que os intelectuais destes períodos não compartilhassem das mesmas concepções políticas (a maioria rejeitava a democracia representativa e eram a favor do fortalecimento das funções do Estado), se uniam “na reivindicação de um *status* de elite dirigente, em defesa da ideia de que não há outro caminho para o progresso senão o que consiste em agir “de cima” e “dar forma” à sociedade” (*idem*. p. 15).

Considerando estes intelectuais promotores da ideia de nação brasileira, faz-se necessário compreender o lugar de fala, bem como a ótica que dá o foco para a instituição de uma interpretação sobre o que identificaria a sociedade brasileira.

Com o desenvolvimento econômico e cultural, em regiões como São Paulo, por exemplo, os intelectuais precisavam “renunciar ao antigo estilo de vida das camadas cultas, passando a reconhecer a necessidade de uma “profissionalização” e, ao mesmo tempo, a participar dos debates políticos” (PÈRCAUT, 1990, p. 20).

Segundo Miceli (1979), há um vínculo entre a posição pessoal de origem dos intelectuais e as estratégias pelas quais recorriam ao Estado. Pèrcaut (1990) destaca três diferentes variáveis: I) sua origem social (oligárquica decadente); II) identificação

com uma categoria social (escritores) e; III) a inserção no aparelho do estado (membro da administração).

O movimento destes intelectuais promoveu a criação de espaços e meios de (re) produção dos ideais nacionalistas, tais como: I) em 1920 - a fundação da Universidade do Rio de Janeiro e, II) em 1934, a criação da Universidade de São Paulo (mesmo que ainda não houvesse uma tradição universitária no Brasil) (PÈRCAUT, 1990). A “Revista do Brasil”, fundada durante a primeira guerra mundial traduzia o “desejo, a deliberação, a vontade firme de constituir um núcleo de propaganda nacionalista” (PÈRCAUT *apud* MARTINS, 1990, p. 26), ou seja, a revista era uma das formas de difundir os “interesses formativos” das classes dirigentes para a formação da ideia de nação. Neste sentido, havia um modelo idealizado para formar a identidade brasileira, e este modelo era São Paulo. Assim, os intelectuais se dedicaram em dar forma às massas.

Em seu livro: “A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação”, Tânia Regina Luca (1990) sinaliza para a produção de uma identidade com características eleitas conforme o caminho que se desejava para o país. No entanto, a história brasileira carregava um fardo histórico (carrega ainda), que comprometia a imagem de nação externamente, assim compreendida:

Nessa produção, perpassada por um tom de desalento, São Paulo destacava-se como positividade. Graças aos paulistas, era possível propor uma leitura redentora do passado, transformado no momento privilegiado de alargamento das fronteiras; do presente, pois a região constituía-se encorajador exemplo de prosperidade econômica; e do futuro, que passava a ser encarado com confiança. O Estado e sua dinâmica capital tornavam-se então o modelo, o grande farol que derramava sua possante luz sobre todo o país. [...] As dúvidas e incertezas quanto à viabilidade do Brasil, lançadas de agora em diante para além das fronteiras paulistas, podiam ser equacionadas na seguinte fórmula: elevar o restante do país à condição de São Paulo, doravante cada vez mais identificado à nação. [...] Enquanto São Paulo oferecia uma visão reconfortante, que infundia confiança, os demais Estados permaneciam mergulhados em letargia profunda, enredados em crises de formação, responsáveis por desequilíbrios que, por sua vez, ajudavam a compreender porque a nação ainda não fora capaz de ultrapassar o estágio de um agregado informe (LUCA, 1999, p. 298).

Outro aspecto trabalhado por Pèrcaut (1990) trata das representações do fenômeno político em que o tema da “organização” política tinha como objetivo produzir “instituições que permitissem a formação social”. Deste modo, os pensadores

mais “autoritários” foram os mais empenhados “em definir os contornos que deveria ter um poder nacional” (p. 43).

Houveram divergências quanto aos fins do fortalecimento do Estado central. Para alguns escritores os fins teriam natureza instrumental, como por exemplo, a intervenção dos poderes públicos na economia ou nas relações sociais. Outros viam a necessidade de ampliar o papel das “verdadeiras” elites, salvando o poder das influências dos “interesses particulares”. Outros ainda objetivavam que o Estado pudesse promover a união da nação e, assim, ele teria o controle da política e da nação (PÈRCAUT, 1990).

Neste período surge a discussão sobre o “realismo”. Segundo Pèrcaut, se tratava de algo tornado “invisível pelas ideias e instituições calcadas no estrangeiro: a de uma nação preexistente à sua organização política” (1990, p. 47). Este movimento que Pèrcaut chamou de “marcha para a realidade”, tinha dois pontos essenciais: I) construir uma ideia de coletividade, amenizando o individualismo desde a esfera política e; II) mitigar a teoria de divisão de classes formando uma crença de interdependência entre diferentes (e desiguais) posições sociais.

Francisco José de Oliveira Vianna<sup>2</sup>, um dos intelectuais do Estado Novo, defendia que por meio da “observação do povo” e com base no “realismo”, o poder encontraria seu “fundamento na unidade latente das massas” (PÈRCAUT, 1990, p. 55). Entretanto, qual seria, de fato, o sentimento nacional pelo qual o povo se assumiria como nação? Para Pèrcaut, “a nação se formara distanciada do povo, sem requerer seu consentimento” e assim toma “a forma do Estado nacional” (*idem*). Aquilo que ao longo dos anos, como brasileiros, foi sendo internalizado como “identidade” é, na verdade, uma ideia homogeneizante, que eleva as características brancas, despreza a miscigenação, as culturas, as linguagens, a imensa diversidade que tece a vida humana presente no Brasil. Vidas que se entrelaçaram ao longo de uma história pouco explorada e (re) conhecida pelos próprios brasileiros, desvalorizada intencionalmente para sobrepor ao ideal criado no extremo norte europeu. Ideias como do naturalista francês Buffon (1707-1788), que afirmava:

---

<sup>2</sup> Oliveira Vianna (1883-1951), imortal da Academia Brasileira de Letras, foi professor, jurista, historiador e sociólogo brasileiro. Intelectual do Estado Novo da Era Vargas, ajudou na construção do direito trabalhista do Brasil, bem como a criação do imposto sindical.



descendo abaixo do círculo polar na Europa, encontramos a raça mais bonita da humanidade. Dinamarqueses, noruegueses, suecos, finlandeses, russos, embora ligeiramente diferentes um do outro, são semelhantes o suficiente para não parecerem com os poloneses, os alemães e até todos os outros povos da Europa, apenas uma e a mesma espécie de homem, infinitamente diversificado pela mistura de diferentes nações (BUFFON, 1971, p. 340). (Tradução livre)

Conforme Tânia Regina Luca (1999), tais ideias desfrutaram, por longa data, de grande reconhecimento. Foram largamente difundidas e colaboraram para dar base às ideias etnocêntricas, colonialistas e racistas tais como são conhecidas hoje. O *eurocentrismo*, como todo etnocentrismo, centra-se em sua própria vertente histórico-cultural, e explica o mundo a partir de sua percepção, de seu ponto de vista (MARÍN, 2017).

No Brasil, assim como em toda a América Latina, o imaginário humano é colonizado por imagens, entendimentos e informações que denigrem o sujeito que advém de um determinado processo histórico e cultural que o constitui. A partir da identidade delegada ao *outro*, são estabelecidas as relações, as políticas, as relações econômicas e as “independências”.

Tal desvalio não se dá por causa da origem geográfica, étnica, religiosa, linguística e/ou cultural, mas antes, pela imposição de uma determinada cultura, crença, etnia e/ou linguagem à outra. Não há conexão entre o povo e suas instituições (LUCA, 1999). O Estado não reconhece o seu povo, e o que vê, não lhe agrada. Assim, busca um modelo que considera mais interessante para maquiagem a nação e vender uma imagem que possa representá-lo.

Entre nós, com efeito, não é no "povo", na sua estrutura, na sua psicologia, na sua economia íntima e nas condições particulares da sua psique, que os organizadores brasileiros, e os elaboradores dos nossos códigos políticos vão buscar os materiais para as suas formosas e soberbas construções: é fora de nós, é nos modelos estranhos, é nos exemplos estranhos, é nas jurisprudências estranhas, em estranhos princípios, em estranhos sistemas que eles se abeberam e inspiram - e parece que é somente sobre estes paradigmas que a sua inteligência sabe trabalhar com perfeição (OLIVEIRA VIANNA, 1922, p. 23).

Na tentativa de arquitetar um “rosto” para chamar de nação, o esforço de intelectuais e políticos, foi na direção do branqueamento da população e incorporação de discursos pré-estabelecidos sobre o “ser brasileiro”. Além da personificação do

“cidadão”, as características naturais do país formaram parte importante da identidade brasileira.

Talvez o Brasil não tenha *uma* identidade que seja plenamente descrita, mas diferentes identidades que representam a imensa diversidade étnica e cultural constitutiva do *ser brasileiro*. A identidade colonial atua como venda que tolhe a possibilidade de ver, reconhecer e reverenciar a própria história, com todos os seus personagens, cenários e contextos.

Considerando que cada tempo possui seus limites, as duas gerações de intelectuais empenhados em construir uma identidade à nação brasileira, promoveram, de certa forma, uma descaracterização da face mais cara à identidade brasileira: a diversidade cultural.

### **3. DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

A decolonialidade é um processo que inicia com a criticidade daquilo que está dado. Com relação à construção de uma identidade nacional, precisa-se partir da história para reconhecer o desencadeamento de tal construção. De acordo com Genis (2004), há uma identidade construída pela narrativa, “uma unidade dada pelo discurso” que é (re)produzida na medida que se ouvimos e falamos sobre nós mesmos. Ou seja, “a identidade é parte de algo que é contado, que é relatado, que é narrado, que se ‘ensaia’”.<sup>3</sup> (p. 27).

Questionar a própria identidade não é um trabalho fácil. Quanto mais reforçadas (ou legitimadas) são as narrativas, mais complexa é a tarefa da decolonialidade e do diálogo intercultural. Especialmente pelo fato de que, em muitos aspectos, a colonialidade permeia as narrativas e o imaginário humano de forma sutil e, nem sempre, consciente. Por este motivo, volta-se ao primeiro passo: conhecer para reconhecer os processos coloniais. A decolonialidade inicia quando se identifica o que há de colonialidade na “problemática” investigada ou tratada, seja na esfera do ser, do poder ou do saber.

---

<sup>3</sup> Do original: “La identidad forma parte de algo que se cuenta, que se relata, que se narra, que se ‘ensaya’”.

No tocante à decolonialidade do saber, porque diretamente ligada ao tema da educação, os estudos de Catherine Walsh<sup>4</sup> são tomados por base em Fleuri, Coppete e Azibeiro a fim de afirmar que, diante daquilo que Castro-Gómez (2005) denominou de *violência epistêmica*, uma alternativa viável encontra-se no paradigma da interculturalidade crítica. Para esses autores,

construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do descolonizar (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009, p. 33).

Isso significa pensar a educação em um movimento de articulação de caminhos “outros” do pensar, em estreita relação com práticas que, pedagogicamente, questionem e desafiem a razão única da Modernidade/Colonialidade ocidental, bem como o poder colonial presente de distintas formas, tanto no Brasil quando nas demais regiões da América Latina. Práticas motivadas por um pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, ações e sistemas civilizatórios de vida distintos (WALSH, 2017). Isto é, pedagogias que se organizam em forma de projetos desenvolvidos na horizontalidade, calcados mais na reciprocidade e na polissemia, e menos na imposição hierárquica de padrões epistêmicos e metodológicos, homogêneos e homogeneizantes.

A hierarquização, especialmente no tocante às diferentes culturas, seus saberes e formas de pensar e organizar a vida, se sustenta, na maioria das vezes, por meio da lógica binária. Por exemplo: negro x branco, índio x branco, homem x mulher, sul x norte, bom x mau, sagrado x profano, campo x cidade, etc. Está implícita na binarização uma forte tendência à hierarquização, que significa a indução do privilégio de um termo em relação a sua suposta oposição. Suposta, porque necessariamente pode não haver oposição, simplesmente distinção (FLEURI, 2003). “[...] O pensamento dicotômico não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das interrelações, nem a

---

<sup>4</sup> Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Seus principais estudos dizem respeito às práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.

pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009, p. 36).

A organização hierárquica é uma das heranças do Colonialismo, assim como o é a lógica patriarcal e autoritária reproduzida no conjunto das instituições e processos sociais. Expandida desde o projeto capitalista-modernizador-extrativista, atua na e por intermédio da educação que, por mais que se pretenda libertária e emancipadora, acaba sendo afetada, operando como a sua reprodutora e legitimadora. Para Walsh (2013), o autoritarismo é um *modus operandi* que silencia o pensamento crítico e reprime as expressões de crianças, jovens, mulheres, negros, indígenas e demais grupos sociais que procuram empoderar-se e emancipar-se. Busca ampliar a sua presença no interior das instituições educacionais, em especial na universidade, por considerar que “a resistência, desobediência e divergência, incluindo o pensamento e raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, possuem suas consequências reais” (p. 28).

Nesta perspectiva, vale destacar a constatação feita por Lyotard (2004) de que a crise em torno do conhecimento na pós-modernidade atinge a universidade, reforçando a necessidade de sua reinvenção e contínua ressignificação e abertura à outras epistemologias e racionalidades, até porque perdura no interior das instituições de ensino superior brasileiras e latino-americanas fortes influências das heranças do pensamento colonial, travestida por lógicas do mercado e do capital que, em grande parte, exercem controle sobre os centros de produção e legitimação do conhecimento.

Constata-se que a continuidade da eliminação das diferenças epistemológicas (inaugurada de maneira global nos processos coloniais) entre os procedimentos científicos e políticos está intrinsecamente ligada à questão da legitimação, que desde Platão está associada à *legitimação do legislador*. Ou seja, *verdade e justiça*, então, encontram-se entrelaçadas, assim como *saber e poder* integram essa mesma questão. Desta forma, cada vez mais “o problema do saber na idade da informática é mais do que nunca o problema do governo” (LYOTARD, 2004, p. 14), o que confirma a intrínseca relação entre a colonialidade do saber e a colonialidade do poder. A máxima do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) de que *saber é poder* parece inverter-se, onde o “poder” demarca as condições e possibilidades da produção e legitimação do conhecimento.

O conhecimento científico, por sua vez, que se caracterizara como autorreferente e autossuficiente, pois existe e se renova embasado em si mesmo (PANIKKAR, 2009), passa a sofrer fortes influências no cenário de uma sociedade em processo de informatização e de crescentes desigualdades sociais e educacionais. O saber em torno da linguagem, por exemplo, e suas formas de produção, bem como sua compatibilidade com a *máquina informática* têm revelado que a informação tem se tornado a “fonte de todas as fontes” (LYOTARD, 2004), e não a ciência, a história e a filosofia.

Considerando a necessidade de estabelecer processos decoloniais do saber, Castro-Gómez (2005), ao refletir sobre os desafios da universidade latino-americana, propõe uma ampliação do pensamento disciplinar, denominado de *organização arbórea*. Isso implica refutar, desde dentro das próprias instituições e com estratégias alternativas, a hierarquização do conhecimento demasiadamente “engessado”, as especialidades que se colocam em uma condição de autossuficiência, os limites que demarcam fronteiras entre os campos do saber tomadas como que intransponíveis, mas que necessitam ser transgredidas para viabilizar diálogos autênticos e assimétricos entre culturas, identidades, saberes e epistemologias.

Deste modo, pensar um projeto de nação por meio da educação, que considere a complexidade e diversidade cultural do povo brasileiro em perspectiva decolonial, pressupõe compreender a interculturalidade para além das “possibilidades educativas dos variados espaços de inter-relação, mas fazer dos espaços educativos – escolares ou não – plataformas para que todos recuperem a palavra” (MÉNDEZ, 2009, p. 101).

Implícito à interculturalidade e decolonialidade do saber há uma dimensão (auto) formativa que pressupõe assumir a inter-relação como o fio condutor ético e como horizonte de sentido, em que a diferença é assumida enquanto princípio formativo (POZZER, 2020). Isso porque, “sem diferença não pode existir a relação e, por consequência, tampouco educação” (GONZÁLEZ-PÉREZ; GRAMIGNA, 2014, p. 161).

A decolonialidade do saber, especialmente em territórios e imaginários marcados por processos de colonialidade, requer certa “desobediência cultural” que, segundo Fernet-Betancourt (2004), significa o uso de uma estratégia de oposição aos dinamismos monoculturais que povoam as distintas esferas educacionais e o

pensamento pedagógico. Ou ainda, significa criar espaços e condições de criticidade para que as pessoas ocupem posições que lhes possibilitem agir com autonomia suficiente para gerar *trans*-formação, tanto de si, quando do *outro* e do contexto, por meio de mútuas aprendizagens.

*A trans*-formação é, na verdade, (auto) formação, porque implica movimento, conflito, performances, atitudes, compreensão, valores. Possui um cunho humanizador, sendo, portanto, decolonial. A decolonialidade é, ao fim e ao cabo, todo processo que pretende devolver ao humano a sua condição que, assim como ocorrera ao longo da Modernidade/Colonialidade, está continuamente ameaçada por tentativas de imposições de padrões de comportamento, epistemes, crenças e valores que distanciam o humano de sua própria humanidade, que é, fundamentalmente, viver em coletividade (POZZER, 2020, p. 250-251).

É por este motivo que os saberes interculturais vêm acompanhados do exercício da dúvida, o que dá sustentação à independência e a atividade criativa e crítica dos sujeitos. Uma educação em perspectiva intercultural torna-se decolonial na medida em que é assumida enquanto atitude e abertura ao diferente e ao novo, por isso *trans*-formadora, não meramente reprodutora ou transmissora. Sendo assim, a educação é matéria prima disponibilizada de forma a causar espanto filosófico nos sujeitos que, para Morin (2003, p. 18) “[...] trata-se desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época”.

Sendo assim, há que se propor e ampliar o uso de epistemologias e metodologias interculturais nos processos formativo-educacionais, sejam eles formais ou não formais. Esse movimento requer um contínuo repensar das concepções, metodologias, currículos, didáticas, processos avaliativos, normas e critérios de seleção dos conhecimentos, linguagens e demais elementos pedagógicos. Isso porque as relações interculturais somente se ampliarão na medida em que forem acolhidos na “roda curricular” os diferentes saberes – científico, filosófico, social, cultural, religioso – produzidos no âmbito da pluralidade de culturas. Acolhida esta que precisa ser fomentada nas políticas educacionais, nos cursos de formação docente, nos materiais didático-pedagógicos, nas posturas dos gestores, professores e demais profissionais da educação.

Pode-se ousar dizer que há uma necessidade de “desacademizar” a escola de um conjunto de conhecimentos e regras metodológicas de cunho racional-cientificista,

que instituem e reproduzem uma cosmovisão particular de mundo que se autoconcebe como universal, neutra e veraz. Neste sentido, Panikkar (2009, p. 30) afirma que a ciência moderna é um “modo de pensar e ver a realidade”, uma forma “específica e restringida de pensamento” que, atrelada a interesses mercantil-colonialistas, negou, desdenhou e colonizou epistemologias de muitas culturas, como as indígenas, africanas, dentre outras.

Questionar o lugar de superioridade assumido pela “ciência”, o que se não cair em relativismos ou até negacionismos do pensamento científico, requer, por outra parte, o reconhecimento de que cada cultura possui saberes e conhecimentos legítimos que representam a potencialidade humana de conferir inteligibilidade e intencionalidade às próprias experiências sociais. Trata-se de superar a “visão da ciência como campo autônomo ou autorreferente, ou como atividade ‘nobre e desinteressada’, cuja função primordial seria romper com o mundo das sombras, das ideologias, do conhecimento vulgar, das crenças tradicionais, dos valores, do saber popular, etc” (GAMBOA, 2012, p. 199).

Assim, a aprendizagem de perspectiva intercultural há de colocar o *outro*, com sua cultura, saberes, crenças e valores no “centro” no processo educacional, elemento basilar para se pensar uma ideia de “Nação” no Brasil. Mas, pensar e desenvolver episte(me)todologias interculturais exige que os próprios professores e gestores assumam compromissos com a decolonialidade do saber, com o desarme cultural e científico, para colocar sempre em questão as finalidades do fazer pedagógico: afinal, qual é a função do conhecimento que se pretende socializar ou produzir? Quais são as intenções que mobilizam todo processo de ensino-aprendizagem?

As referidas questões se justificam porque os conhecimentos podem ser utilizados para assegurar, bem como para negar direitos humanos, para ocultar ou evidenciar fatos históricos, para alienar ou libertar, para evidenciar ou inferiorizar culturas e identidades. Os avanços da ciência moderna, por exemplo, produziram descobertas que proporcionaram as pessoas viverem mais e melhor, mas também, possibilitaram o esgotamento dos recursos ambientais, a produção de armas de destruição em massa, e tecnologias que beneficiaram apenas parte da população mundial.

Justifica-se, assim, que uma das finalidades da educação em perspectiva intercultural e decolonial é a de produzir saberes que denunciem injustiças, afrontem

processos de exclusão e desigualdades e promovam atitudes de cuidado e reconhecimento para uma melhor convivência entre os diferentes e as diferenças no contexto brasileiro. Afinal, pensar, pesquisar e assumir atitudes interculturais é um movimento de saída de si para observar e ver a realidade a partir das lentes de *outrem*, a partir de sua história e contexto sociocultural.

Com o conhecimento intercultural, busca-se criar espaços de mútua convivência e corresponsabilidades, tanto em níveis teóricos quanto práticos, gerando processos de transformação cultural dos sujeitos em diálogo. Essa é uma condição indispensável para superar assimetrias de poder existentes entre sujeitos e culturas, as quais legitimam processos de colonização do ser, do poder, do saber e do viver. Este processo inclui um desarme tanto na esfera individual quanto na coletiva.

Nesta perspectiva, ensino e aprendizagem são elementos indissociáveis de uma relação complementar que ultrapassa as fronteiras escolares/acadêmicas, e que ocorrem em contextos sociais mais amplos. Além do mais, reconhecer a interdependência entre ensino-aprendizagem, teoria-prática, saber/fazer, possibilita a participação dos estudantes como protagonistas na criação de vínculos e decisões curriculares, na organização pedagógica, na gestão democrática do espaço-tempo e nas finalidades das práticas educacionais. A ampliação do pensamento e de práticas interculturais exige que a educação se fundamente em uma perspectiva cidadã, onde o exercício do “diálogo com o Outro é a regra de ouro da argumentação e do consenso” (MARÍN, 2014, p. 56), tornando efetiva a coexistência e valoração de diferentes formas de ser, pensar, agir e viver.

O desafio reside, portanto, na percepção das dinâmicas socioculturais que afetam os processos formativos, criando estratégias não coloniais, tanto nos espaços educativos, quanto nas demais instâncias em que a colonialidade do saber, do poder e do ser continua sendo reproduzida, a fim de reconhecer a dignidade presente em cada pessoa ou grupo cultural que constitui a rica diversidade cultural do povo brasileiro.



#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos nossa reflexão apresentando, em linhas gerais, os aspectos constituintes da colonialidade que gradativamente foi sendo assimilada pelos povos que habitavam o Brasil, ou que ao longo do tempo nele se instalaram, seja como escravos, imigrantes ou por força da globalização. A educação, de um modo geral, foi gradativamente se organizando segundo uma perspectiva idealista e cognitivista que desconsiderou diferentes cosmovisões, racionalidades, epistemologias e hermenêuticas. Na tentativa de definir uma identidade ou ideia de Nação por intermédio da Educação, intelectuais brasileiros, no século XX, procuraram definir quais seriam as bases que a educação brasileira deveria se pautar, ideais presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Mesmo sendo importante na construção de um ideário educacional no país, a fragilidade constatada é que este projeto não considerou as perspectivas, noções e condições da educação dos povos que historicamente ficaram à margem de qualquer processo educacional emancipador que não descaracterizasse as suas identidades culturais. Ou seja, a tentativa de construir uma identidade distanciada do consentimento do povo, por que alinhada ao etnocentrismo europeu e norte-americano, acabou por reforçar estigmas contra povos indígenas, afro-brasileiros e outros oriundos de regiões periféricas.

Deste modo, pensar propostas educativas inclusivas, sustentáveis e que promovam direitos humanos e da Terra, conforme previsto na Agenda 2030, pressupõe a criação de espaços formativos não coloniais, pautados em diálogos interculturais, dialógicos e capazes de promover o reconhecimento das pessoas enquanto homens e mulheres de carne e osso, de dor e tristeza, de gozo e alegria, de sonhos e esperanças. Não meras estatísticas, burocracias e razão fria. Em outras palavras, há que pensar/fazer uma educação orientada por pedagogias da alteridade, marcadas por encontros inaugurais, por descobertas e pela hospitalidade enquanto experiência hermenêutica do *outro*, de solidariedade e mútuo reconhecimento.

Há que se criar, ampliar e desenvolver processos em perspectivas interculturais, tanto em contextos educativos quanto em outras instâncias sociais, pois, é a partir de encontros assimétricos que a decolonialidade do poder, do ser e do saber vai configurando uma nova tessitura que melhor traduz a ideia de Nação, ou

seja, um rosto do Brasil real, definido no plural e constituído por diferenças de todo gênero, histórias, memórias, identidades e alteridades, sejam elas reconhecidas ou subalternizadas. Eis uma das principais tarefas deste século XXI.

## REFERÊNCIAS

BUFFON, G. L. L. de. **De L'homme**. l.ed. 1749. Paris: Maspero, 1971.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La Hybris del Punto Cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). 1 ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DAROS, M. D; PEREIRA, E. Ap. T. A sociologia e o pensamento de Alceu amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. **Revista Brás. Hist. Educ. Maringá** – PR. V.15. p. 235-267, 2015.

FLEURI, R. M; COPPETE, M. C.; AZIBEIRO, N. E. Pesquisas Interculturais: Descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, L. B. de.; et.al. (Orgs.) **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina**: pesquisas e perspectivas pedagógicas. São Leopoldo: Nova Harmonia& Blumenau: Edifurb, p. 30-46, 2009.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

FORNET-BETANCOURT, R. **Crítica intercultural de la filosofía latino americana**. Madrid: Editorial Trotta, S/A, 2004.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argus, 2012.

GENIS, A. D. **La construcción de la identidad en América Latina**: Una aproximación hermenêutica. Montevideo: Editorial Nordan-cominidad, 2004.

GONZÁLEZ-PÉREZ, T.; GRAMIGNA, A. Hermenêutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 32 nº 3, p. 159-180, 2014.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 9. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LUCA, T. R. **A Revista do Brasil**: Um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. 8ª ed. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MARÍN, J. Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. **Revista de Educação Pública** (UFMT) Cuiabá, p. 477-491, 2017.

MARÍN, J. Colonização e Descolonização na Educação e Interculturalidade: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. (Orgs.). **Educação e Interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 17-39.

MEMMI, A. **Retrato del Colonizado**. Trad. Carlos Rodríguez Sanz. Madrid: Edicusa, 1974.

MÉNDEZ, J. M. M. **Educação Intercultural e Justiça Cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MICELI, S. **Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. Coleção Corpo e Alma do Brasil. São Paulo – Rio de Janeiro, p. 129-190, 1979.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. **Idealismo na evolução política do Império e da República**. RBR, v.21, v.81, p.23, set. 1922.

PANIKKAR, R. **La puerta estrecha del conocimiento**: sentidos, razón y fe. Trad. Germán Ancochea. Barcelona: Herder, 2009.

PÈRCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação**. Série **Temas**. Ed. Átima. São Paulo, p. 14-96, 1990.

POZZER, A. **(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC**: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSC. Florianópolis, 2020.

RICOEUR, P. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás N. Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SCHEIBE, L. DAROS, M. D. DANIEL, L. S. **Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira**: A colaboração dos intelectuais catarinenses. p. 75-95, 2006.

XAVIER, L N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932.

WALSH, C. **Pedagogias decoloniais**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2017.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 29 de julho de 2022.

Aprovado em: 21 de novembro de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6433/7329>

---

<sup>i</sup> Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (USAL), entre ago. 2018 e jun. 2019 (Apoio CAPES/Brasil – Código de Financiamento 001). Professor PSPS da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Técnico-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Hermenêuticas da Cultural, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC), “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB), “SUR Paidéia” (Univ. de la República Del Uruguay) e membro colaborador da REDYALA e da *Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca* (ABS-USAL). [pozzeradecir@hotmail.com](mailto:pozzeradecir@hotmail.com)

<sup>ii</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Salamanca (USAL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa “Helmantica Paideia (USAL)”, “Hermenêuticas da Cultural, Mundo e Educação” (PPGE/UFSC), “Ethos, Alteridade e Desenvolvimento” (GPEAD/FURB) e membro da *Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca* (ABS-USAL). [suzanalberton@hotmail.com](mailto:suzanalberton@hotmail.com)