

EDUCAÇÃO ESCOLAR: A COLONIALIDADE NO “DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA”

KÁTIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Porto Velho, katia-farias@unir.br.

EDUARDO SERVO ERNESTO

Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNIR). Graduado em História (UNIR, 2011). Professor de História pela Prefeitura do município de Porto Velho, eduardoernesto1010@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir aspectos da colonialidade na educação escolar, por meio de uma ação terapêutica que problematiza as práticas escolares colonizadoras na contemporaneidade, (re)produzidas por imagens compartilhadas no âmbito da atuação docente e jogos de linguagens existentes no currículo escolar brasileiro. Essas imagens carregam preconceitos, eurocentrismo, autoritarismo e violências que disciplinam corpos e subjetividades. Como inspiração filosófica e metodológica, toma-se o pensamento de desconstrução, de Jacques Derrida, jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein e pesquisadores que criticam e discutem a colonialidade. Destaca-se a importância de processos terapêuticos que mobilizem e deem visibilidade a essas práticas segregadoras, que criam ambientes de subalternidade na escola e outras instituições sociais. Dessa forma, este trabalho questiona como essas “práticas doentias” são passíveis de tratamentos, ao discutir/revisitar o passado colonial e suas consequências na formação sociocultural, concomitantemente à projeção de um *porvir* como possibilidade de respeito à democracia e aos direitos humanos, tendo a educação escolar um papel fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Colonialidade, Decolonialidade, Terapia Gramatical-desconstrucionista, Educação Escolar.

INTRODUÇÃO

Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola
(MIGUEL; TAMAYO, 2020, p. 12).

Como construir um texto que aborda possibilidades e possíveis contribuições da teoria pós-colonial no contexto escolar a partir dos modos de filosofar de Jacques Derrida (1995), Wittgenstein (1999) e autores que discutem a colonialidade?

Iniciamos o texto com uma espécie de traição à filosofia derridiana: uma pergunta, o que é historicamente usado na tradição metafísica ocidental como ponto de partida para a busca de genealógicas-grandes narrativas em diálogo com a compreensão de verdade e presença de uma realidade passível de mensuração, narrativas que marcam a produção de conhecimento em ciências humanas no século XX.

Neste texto, usamos a pergunta não com o propósito de problematizar um conhecimento fixo, imóvel e homogêneo, que marca a produção de saberes das várias formas de pensamentos e instituições sociais, como a escola moderna, que em maior grau atualiza suas bases epistêmicas nas dimensões práticas da atuação docente em sala de aula, nas relações sociais entre os distintos atores escolares e nos currículos e projetos políticos escolares.

Dessa forma, propomos discussões sobre como a escola brasileira tem lidado e/ou pode lidar com as diferenças em um país onde a multiplicidade sociocultural exige a transgressão daquilo que Derrida (1995) denomina 'monolinguismo' (do outro). Talvez seja o momento de (re)ver nossas éticas e responsabilidade com/e para o outro; em termos derridianos, *desconstruir* nossas éticas e estéticas homogeneizadoras, em um movimento que procure trair as noções de significados fixos e estáveis que, muitas vezes, insistimos em significar de diferentes modos e em diferentes espaços em nossas relações sociais.

Nos rastros da proposta filosófica de Derrida, Wittgenstein, Antonio Miguel e outros autores munidos de proposições decoloniais, problematizamos aqui o fetiche de alguns (incluindo-se muitos professores) em atrelar às discussões culturais o aspecto do "progresso" atomizado da sociedade de renda/escolaridade/consumo, vinculando cultura ao consumo de

determinados bens culturais típicos dessa sociedade; essa lógica exclui qualquer outra estética, ética ou formas de saberes que compreendam a realidade de outras maneiras. Como a escola e os professores têm construído para minimizar ou maximalizar esse fato? Nossas práticas culturais têm contribuído para mobilizar uma desconstrução da realidade hegemônica e homogeneizadora ou, ao contrário, reproduzi-la?

Aprofundando esse aspecto, Derrida (1995) critica o 'binarismo', formado na tradição ocidental a partir da fusão da tradição grega e do cristianismo. Os binarismos acompanham uma rede de poder e hierarquias sociais que reforçam, através de suas redes linguagens, sentidos específicos e valores a pessoas e objetos que compõem o que a tradição metafísica compreende como realidade. Em maior grau, ao longo da modernidade, a lógica binária criou identidades calcadas na ideia de presença fixa, sem dar margem para diálogos interculturais e para a compreensão de que a dimensão humana é sempre passível de ser (re)construída no presente.

Como exemplo de binarismos típicos do mundo ocidental temos: o masculino estabelece relação com o feminino, o bem com o mal, o certo *versus* o errado. Ensejamos, nesse manuscrito - assim como outros pesquisadores já vêm fazendo a partir de outros referenciais pós-estruturalistas¹ - a problematização e a desconstrução das noções éticas e estéticas de modernidade/colonialidade que carregamos e atualizamos. Enquanto pesquisadores do âmbito da educação escolar, partimos de um dos locais comuns onde essa lógica atuou (e ainda atua) com maior intensidade: a escola, em suas dimensões institucionais e informais.

Desconstruir, na concepção de Derrida (1995), não é destruir, mas problematizar discursos hegemônicos, pensar como são constituídos e sob quais significados são compartilhados. Desconstruir é uma tentativa amorosa de ressignificar, no presente, determinada categoria de ideia como espécie de

1 Movimento de pensamento em diversos campos, como estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros, que abandonou e teceu críticas ao chamado paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre os anos 1950 e 1960. Desse modo, de forma geral, o pós-estruturalismo não compreende que base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real. Também tece crítica às grandes narrativas, como a religião, nacionalismos e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global e objetivo da realidade. O pós-estruturalismo também é visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, ao se afastar de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução.

herança²; em outras palavras, a herança como resposta a uma pergunta que não compete ao autor (s) da tradição/pensamento, mas ao outro, inserido em outra temporalidade, em outra supressão tempo/espaço, o presente, capaz de problematizar e decodificar hierarquias binárias e sistemas de pensamentos dominantes, que violentam corpos e imaginários. Assim, na proposta de desconstrução derridiana, destacamos o aspecto de discussão e análise da contemporaneidade, como ferramenta para pensar problemas e apontar possíveis soluções.

Segundo Derrida (1995), herdar é, antes de tudo, uma tarefa contraditória e ambígua. Receber não é apenas acolher, atender e acatar aquilo que nos chega: receber é, ao mesmo tempo, refazer, reinterpretar. Nessa mesma direção, tal como entende a filósofa Hannah Arendt (2005), o ato de educar significa ação de acolher as crianças num mundo que é mais velho do que elas. Assim, a educação tem a função social de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Essa autora defende essas ideias no ensaio *A crise na educação (entre o passado e o futuro)* que se situa na fase política de sua obra. De forma resumida, podemos dizer que ela defende a educação como ação ou processo de acolhimento e de condução dos que “não estavam desde sempre aí”, como processo de integração dos “recém-chegados a uma cultura” (ARENDR, 2005, p. 224) e, ainda, que a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, mas jamais permanece tal qual é, renovando-se continuamente.

Desse modo, reafirmamos que receber não é somente acolher aquilo que nos chega: é também refazer, reinterpretar. Essa tarefa nos impõe a condição humana de consciência, inserida em um dado tempo e espaço. Enquanto sujeitos do nosso tempo, o presente, temos a possibilidade de problematizar, acolher, negar ou reconstruir a herança que nos bate à porta. Derrida (1995) entendeu que, no presente, temos a possibilidade de atualizar ou não atualizar os binarismos, belicismos e horrores que marcam parte da trajetória da sociedade ocidental.

Nesse sentido, há uma correlação entre a proposta de desconstrução derridiana e a decolonialidade, o que demonstramos neste trabalho a

2 Herança, em Derrida (1995), remete à experiência temporal de reconhecer a posição de herdeiros de algo que vem antes de nós. Como experiência temporal e subjetiva, o herdeiro tem a possibilidade de acolher ou não aspectos desse antes. Para Derrida, o herdeiro tem a possibilidade temporal da assinatura, quando escolhe a infidelidade à tradição ao desconstruí-la.

partir de ensejos na/para educação escolar, considerando duas questões: (i) a decolonialidade possui contribuições de várias correntes de pensamentos, entre elas a filosofia da diferença, para a qual Derrida (1995) traz colaborações, problematizando imagens da colonialidade no mundo contemporâneo; (ii) Ligado ao primeiro aspecto, Derrida (1995) foi um dos intelectuais da segunda metade do século XX que teceu críticas aos aspectos teóricos, estéticos e éticas da chamada modernidade, às proposições, olhares e contribuições de autores decoloniais. Por outro lado, Wittgenstein (1999) também critica o homem cartesiano moderno que, munido de uma compreensão de verdade positivista, acaba por construir conhecimento como sinônimo de verdade única, civilização e progresso industrial, criando padrões e imagens homogeneizadoras, o que acarreta padrões estéticos e comportamento colonizadores até os dias de hoje.

Assim, lançamos como proposta aproximações entre a desconstrução (DERRIDA, 1995), os jogos de linguagens (WITTGENSTEIN, 1999) e o movimento da decolonialidade, ensejando mobilizar a educação escolar enquanto formação de humanos que observam e convivem com as diferenças, valorizando as singularidades historicamente compartilhadas e estabelecidas, não munidos de sentimento estéticos/estéticos bélicos típicos das projeções culturais, jurídicas e políticas da modernidade. Nas palavras de Derrida (1999),

Faço um apelo ao direito da desconstrução como direito incondicional a colocar questões críticas não somente à história do conceito do homem, mas a história mesma da noção de crítica, a forma e a autoridade da questão, a forma interrogativa do pensamento. (DERRIDA, 1999, p. 17).

Desse apelo, depreendemos a busca do (des)construir a colonialidade construída sob a égide da metafísica ocidental das grandes narrativas que pressupõem uma presença, o real e a verdade, que reverberaram, sobretudo, com o advento da criação dos Estados Nacionais Modernos europeus e o pensamento racional cartesiano de identidade do “sou” e do não “estou”, do ‘ser’ e do ‘não ser’. A desconstrução derridiana e a decolonialidade alertam para a necessidade de desfazer a metafísica dos binarismos, em que a identidade é hierarquizada; é necessário refazê-la enquanto herança, refazê-la em um pensamento da diferença, que valorize as distintas estéticas e saberes, sem o fetiche moderno de homogeneização e presença, de modo que a diferença não esteja ligada a uma espécie de narcisismo do outro (DERRIDA;

ROUDINESCO, 2003), que aprofunda uma identidade da presença/binária, mas a capacidade do 'eu' se diluir no 'todo', valorizando as singularidades.

A defesa dos binarismos, homogeneidades, identidades e diferenças já causaram inúmeras guerras ao longo da trajetória humana, inúmeros *apartheids* já foram instituídos em nome de disciplinamentos e controle das identidades consideradas desviantes, tendo a história colonial latino-americana e a segunda guerra mundial como dois grandes exemplos dessa lógica. Nesse sentido, navegando no pensamento de Derrida (1995), é possível falar sobre identidade? Ou melhor, é possível problematizá-la, na educação escolar, à luz da proposta da decolonialidade? Entendemos que sim! Um sim que mobiliza esse termo para além da tradição metafísica do 'eu sou' e 'você não é'; por isso, o outro é um bárbaro, sendo a escolarização uma espécie de salvamento/disciplinamento - que pode introduzi-lo na 'sociedade nacional' - e o trabalho a dimensão ética fundamental para esse processo civilizatório.

O rastro da desconstrução derridiana nos enseja a possibilidade de 'devir do eu', valorizando as singularidades, ao transgredir o padrão binário que culmina na afirmação-verdade 'eu sou'; um devir que se aproxima do 'eu estou' em diálogo com a multiplicidade cultural e de comunicação/informação da contemporaneidade. Somado a isso, um 'estou' que se dilua no todo, que não seja visto como um erro a ser corrigido. Neste texto, a questão da identidade é fundamental, pois buscamos problematizar sintomas tóxicos da colonialidade na educação escolar, uma vez que a própria noção de identidade, como uma presença/essência, é uma consequência do projeto cartesiano da modernidade e reverbera, ainda nos dias atuais, nas instituições modernas, como a escola.

A esse respeito, Derrida e Rodinesco (2003) abordam um tema que, na última década, ficou muito visível do Brasil: a explosão de movimentos identitários historicamente segregados e que, socialmente, tiveram suas identidades marginalizadas; esses movimentos passaram a militar pelo fim da lógica hegemônica que os exclui de instituições e restringe sua cidadania. Embora vejam como necessária e legítima qualquer luta que diverge sobre a segregação de grupos sociais e outras formas de *status quo*, esses autores não consideram suficiente a militância da inversão ou do reconhecimento, dado que esta tem limites e, em sua maior parte, acaba por manter uma identidade ligada à metafísica da presença, como um processo fechado em si mesmo, que tende para o narcisismo das minorias. Desse modo, os binarismos são atualizados, contribuindo para uma não diluição do 'eu no todo', a

partir dos enfrentamentos/desconstruções das causas sociais, econômicas e culturais na reprodução dessa lógica.

Essa posição de Derrida e Rodinesco (2003) nos impele a questionar parte do movimento negro brasileiro, que aceita muito calmamente debater o racismo e o papel do negro na sociedade brasileira, a partir de programas de entretenimento, como o *Big Brother Brasil*, sem analisar as causas que geram esse problema. Nesse sentido, nas margens do esteio do pensamento de Derrida (1995), o abandono dos binarismos, ao problematizar as identidades, insere uma rasura nesse termo, o que possibilita uma inversão de hierarquias: que ao abandonar a dicotomia 'eu sou/você não é', a identidade passa a ser entendida como algo que não pode ser definido ou alcançado com alguma forma de presença, porque, talvez, seja 'devir-espaco do tempo' (DERRIDA, 1995), múltipla e não cartesiana.

Assim, entender a identidade a partir da desconstrução derridiana é pensá-la não como uma forma de presença do eu, mas como invenção, como experiência de si com o outro. Logo, temos a oportunidade de não apenas pensar sobre o professor que estamos sendo, mas também sobre o que já fomos e o que ainda seremos; em outras palavras, a *différance*³ (DERRIDA, 1995) nos dá mostras da descontinuidade e da capacidade humana de sempre se reinventar e se atualizar no presente. Enquanto vivos-vivenciando-experenciando histórias e encontros, estaremos sempre abertos a metamorfoses, desconstruir-se e reconstruir-se. Dos cacos da desconstrução, as possibilidades do 'novo eu' são inúmeras; ao que parece, nascemos e morremos várias vezes ao longo da vida. Como disse Lispector (1977) em sua última entrevista: "Bom, agora eu morri. Mas vamos ver se eu renasço de novo. Por enquanto eu estou morta. Estou falando do meu túmulo".

Talvez, como Lispector (1977), nós, profissionais da educação, sobretudo os que foram à escola ou à universidade no século passado, tenhamos que morrer, ou pelo menos matar uma parte de nós - essa parte que nos induz a compartilhar posições e imagens da colonialidade - em um movimento que, partindo da contemporaneidade, (re)visite nosso passado escravocrata e autoritário, tecido na colonização, com vistas à produção de conhecimentos que busquem um porvir em que a alteridade e o respeito aos direitos

3 Vocabulo criado por DERRIDA (1995), com o objetivo de estabelecer uma borda "espaço-tempo" polissêmica, que extrapola a noção de diferença (grafada com a substituição de "e" por "a" na palavra, em francês), chamando a atenção para as múltiplas diferenças em um signo para além dos binarismos da modernidade homogeneizadora e excludente.

humanos sejam as posições éticas majoritárias nas tomadas de decisões que envolvem o coletivo, ou seja, a política⁴, tão criticada nos últimos tempos.

UMA POSSÍVEL RESPOSTA: DESCONSTRUINDO/ PROBLEMATIZANDO A MODERNIDADE E DECOLONIALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o início deste século, estudiosos dos mais diversos campos têm refletido sobre uma das bases do projeto da modernidade, o colonialismo, compreendendo, de forma geral, que esse projeto possui dois momentos. Um primeiro momento relacionado à invasão e saqueamento dos europeus na América e um segundo momento, mais amplo, ligado aos aspectos socioculturais dos países/grupos sociais pós-independência. Esse segundo momento não é uma mera questão política e jurídica. Há, também, uma espécie de dominação cultural que incide sobre o imaginário dos sujeitos a tal ponto que, mesmo pertencendo a países independentes americanos, as noções estéticas, culturais e políticas tendem à homogeneização e violências típicas do processo de modernização herdado da colonização, que desvaloriza saberes de determinados grupos étnicos em detrimento dos saberes europeus herdados do período colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Aprofundando essa ideia de modernidade/colonialidade, a Europa - na perspectiva de centralização e hegemonização do saber - construiu conhecimentos que permeiam o imaginário e as dimensões práticas da vida dos habitantes das Américas até os dias de hoje, tais como: história mundial contada a partir do eixo Europa, eurocentrismo; dicotomia civilização *versus* primitivos como aspecto cultural de dominação e exploração social; conhecimento científico/progresso/evolução; conhecimento verdadeiro *versus* senso comum; religião cristã; capitalismo e seus aspectos de renda, consumo e trabalho (CANDAU, 2008)

Assim como Candau (2008), entendemos que o colonialismo difere da colonialidade. O colonialismo se refere a uma relação política e econômica

4 Aqui nos referimos não apenas à política partidária, mas a toda e qualquer posições/mobilização/ação que envolva tomadas de decisões coletivas nas dimensões práticas da vida, de uma simples descarga dada por um usuário de banheiro público à discussão e reforma do modelo econômico que remunera mais ao capital especulativo que os salários, modelo que se nutre do ambiente coercitivo e escravocrata brasileiro para se reproduzir.

em que a subalternidade de um povo reside no poder de uma nação europeia, constituída num império comercial ou industrial. A colonialidade é um conceito articulado nas últimas décadas, por estudiosos dos mais diversos campos, que reflete o colonialismo como um padrão de poder resultado do processo de colonização da América por países europeus. Porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, do ponto de vista geopolítico, refere-se às formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações interpessoais se articulam entre si nas dimensões sociais, discursivas, políticas, jurídica e culturais.

Dessa forma, ainda que o colonialismo tenha surgido antes da colonialidade, esta sobrevive após o fim do chamado período colonial. A colonialidade se mantém viva nos critérios de produção e conhecimento acadêmico-universitário, nas aspirações estéticas e autoimagem de indivíduos, na educação básica, nos manuais de aprendizagem, na burocracia, nas normas e legislações, bem como nas relações entre os indivíduos que experienciam instituições escolares.

Juntamente com Candau (2008) e Walsh (2009), compreendemos que esses elementos perpassam várias instituições sociais, sendo a escola uma das principais. Assim, é fundamental questionar os aspectos homogeneizadores herdados da formação sociocultural latino-americana no âmbito escolar, em seus aspectos pedagógicos e políticos, uma vez que, ainda hoje, a escola carrega práticas segregadoras, desvalorizando saberes de determinados grupos que não compartilham das estéticas do projeto da modernidade. Segundo as referidas autoras, a compreensão da colonialidade leva a um movimento de decolonialidade/descolonizar-se. Em outras palavras, um deslocamento que problematiza o papel das relações de poder das/nas instituições sociais, da cultura e da nossa própria subjetividade, fortalecendo vínculos sociais que respeitem as diferenças e valorizarem a alteridade.

“Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (ABDELKEBIR KHATIBI, *apud* Walsh, 2009, p. 22). Dessa afirmativa, podemos inferir que decolonialidade não é apenas uma dimensão teórica, um conceito; ela se aplica a problematizar e ressignificar às dimensões práticas da vida e dos enfrentamentos realizados pelos movimentos sociais. Tanto é que, para Walsh (2009), o movimento negro e Paulo Freire, por exemplo, assumiram práticas decoloniais há muito tempo, enquanto posicionamentos que bordavam o que essa autora entende por descolonizar, no sentido de estudar, problematizar, desobedecer, agir, insurgir, militar, transformar e criar.

A decolonialidade, então, está voltada a questionar o padrão homogeneizador - que valoriza apenas o padrão cultural ocidental herdado a partir da formação sociocultural da América durante o período de colonização - abarcando a valorização dos saberes e estéticas de grupos sociais tradicionais e marginalizados pelas instituições nacionais construídas no Estado Moderno e que vigoram até os dias de hoje, como, por exemplo, a universidade e as escolas.

Essa compreensão nos mobiliza a problematizar a educação escolar a partir do movimento denominado 'pedagogia decolonial'. Essa perspectiva estabelece críticas às práticas pedagógicas monoculturais (WALSH, 2009), buscando visibilizar e divergir das estruturas escolares que possuem um projeto político-pedagógico homogeneizador e, conseqüentemente, práticas alicerçadas na lógica epistêmica da colonialidade. Walsh (2009) sinaliza que, para iniciar um diálogo decolonial/intercultural "autêntico" no âmbito da educação escolar, é necessário haver visibilidade das causas do não diálogo sobre as questões da colonialidade nesses espaços, o que passa, necessariamente, pela crítica do colonialismo e suas práticas, que valorizam apenas uma forma de saber: a ocidental.

Nesse esteio, pensamos algumas opções epistêmicas na prática pedagógica docente a partir da proposta decolonial e intercultural de Candau (2008) e Walsh (2009): (a) a opção decolonial se constrói em diálogo com outras realidades sociais, políticas e culturais, orientadas pela transgressão ao aspecto homogeneizador da modernidade; (b) é necessário dialogar com os movimentos sociais e subalternizados, visando a produção de conhecimentos que transgridam o padrão preconceituoso e que segrega a outros saberes, lógica herdada do colonialismo; (c) esse diálogo é tecido com a valorização dos processos sociais e culturas plurais, norteados não apenas em espaços acadêmicos e institucionais, sendo esses, inclusive, locais próprios da modernidade.

Um professor decolonial assume a educação como ato político intercultural, antirracista, antissexista, anti-homofóbico e contra todas as formas de opressão e negação das singularidades de indivíduos ou grupos sociais que fogem à regra do 'normal-verdadeiro' construída, historicamente, pelo mundo ocidental. O professor decolonial não compreende o conhecimento como mera instrumentalização de técnicas didáticas empíricas, passíveis de mensuração e resultados precisos, mas sim práticas pedagógicas construídas coletivamente, enquanto devir educativo, com os distintos atores sociais

que experienciam a escola, em um movimento pedagógico capaz de promover outras formas de sentir o ensino e a aprendizagem.

Candau (2008), na esteira do pensamento de Boaventura de Souza Santos, sintetiza bem essa reflexão, comentando que a diferença não é um problema ou algo a ser superado; as desigualdades sim, são problemáticas, devendo haver um esforço do conjunto da sociedade para superá-las. A América Latina, o Brasil e a Amazônia são extremamente ricos culturalmente, cabendo a nós, profissionais da educação básica, promover diálogos entre diferentes grupos socioculturais, orientados pela justiça social, cognitiva, econômica e cultural, na construção de uma democracia e de uma escola pública em que os diferentes sujeitos e saberes sejam reconhecidos.

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O mundo contemporâneo é marcado por extremas desigualdades sociais de caráter socioeconômico, relativas à renda e ao acesso a bens culturais e/ou serviços. As diferenças se ligam às distinções culturais entre diferentes grupos sociais que coabitam e experienciam um mesmo espaço, em que instituições e grupos dominantes hegemonomizam determinados valores e marginalizam os saberes que não estejam correlacionados a suas visões de mundo predominantes.

No caso da escola, concordamos com Candau (2008) a respeito de que a educação escolar não tem conseguido pôr em prática os enfrentamentos que problematizem as desigualdades e as diferenças. Os profissionais da educação têm tido dificuldade em transgredir a norma homogeneizadora que, historicamente, construiu a escola enquanto instituição social. Dessa forma, é importante questionar a padronização, problematizar a homogeneização, respeitando as singularidades e valorizando as diferenças. Temos o direito de buscar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e o direito de reivindicar a diferença quando a igualdade nos inferioriza. Esse é o nosso desafio como educadores, a partir das problematizações e posições da educação intercultural no âmbito pedagógico.

A primeira e fundamental perspectiva para se trabalhar essa dinâmica no âmbito da educação escolar é combater as desigualdades socioeconômicas e passar a ver as diferenças culturais como algo positivo, sem a necessidade de serem combatidas na educação escolar e trazendo-as para o

contexto pedagógico. Nesse sentido, desvelar desigualdades e diferenças é reconhecer e trabalhar a interculturalidade.

Tal como Walsh (2009), entendemos que a interculturalidade traz a proposta de educação decolonial, que nos proporciona pensar sobre o que, nas últimas décadas, se tem denominado 'identidade branca'. Quando se fala em questões culturais e étnicas, alguns pensam que essa proposta se destina unicamente a olhar grupos sociais ditos minoritários, como indígenas e quilombolas. Ao contrário, a proposta intercultural trazida à tona por essa pesquisadora evidencia que compartilhamos uma identidade branca, vista como óbvia e pouco pensada. Porém, quem se identifica como branco e navega na perspectiva intercultural, conjectura o movimento de observar que ocupa um local de privilégio. Nesse sentido, problematizar a chamada 'branquitude' é mobilizar posições e ações decoloniais nas dimensões práticas da vida, culminando em atividades de alteridade com outros sujeitos. Essas reflexões e ações são temas fundamentais da interculturalidade.

Walsh (2009) e Candau (2008) criticam propostas que se intitulam 'interculturais', mas que se reduzem a contatos culturais e/ou questões interpessoais quanto a conflitos sociais. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica, ao contrário, é a compreensão política e jurídica de existência de outras compreensões de temporalidades e estéticas, compartilhadas por distintos sujeitos e grupos sociais que, muitas vezes, mesmo sendo conflitivo em um momento inicial, procura respeitar a singularidade do outro, sem a noção hierárquica e homogeneizadora típica do violento projeto da modernidade. Nesse mesmo caminho, Candau (2008) avalia como negativo o que chama de 'multiculturalismo assimilacionista', quando se reconhece o outro condicionando a negar aspectos da sua culturalidade, estéticas e subjetividade para ser incorporado à 'sociedade nacional' que o recebe; a exemplo, a autora cita o recrudescimento das políticas de imigração da Europa, que cobram uma espécie de 'desracialização' como condição para receber os imigrantes.

Dessa forma, cabe ao aspecto desconstrucionista da proposta intercultural problematizar questões culturais contemporâneas, ancoradas no reconhecimento da diferença como algo a não ser superado e, conseqüentemente, divergir dos projetos que visam padronizações e homogeneizações.

Para nós, esses aspectos devem permear e mobilizar a educação básica latino-americana, em especial a brasileira. Corazza e Tadeu (2003) afirmam ser necessária uma educação que valorize mais a diferença que a identidade. Em outras palavras, uma ação pedagógica que não fuja ao conflito

interétnico, que compreenda a diferença não como algo a ser silenciado por padrões homogeneizadores, mas que esteja no ‘corpo a corpo’ do processo educacional. É necessário que o educando brasileiro compreenda e problematize que está em um país no qual a formação sociocultural assumiu/assume posições bélicas, patriarcais e racistas quanto às relações sociais nas diferentes visões de mundo, nas políticas públicas, na educação e, infelizmente, nas dimensões práticas da vida.

UMA PROPOSTA TERAPÊUTICA PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A COLONIALIDADE NO “DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA”

A partir da teoria gramatical-desconstrucionista proposta por Miguel (2015), alicerçada nos modos de filosofar de Wittgenstein (1999) e Derrida (1995), conjecturamos uma possibilidade de problematizar a colonialidade de forma “terapêutica”. Mais precisamente, considerando uma visão panorâmica de aspectos da colonialidade/modernidade, atualmente experienciados e compartilhados nos espaços educacionais, portanto espaços de formação humana, levamos a educação escolar ao “divã terapêutico” proposto pela teoria gramatical-desconstrucionista (MIGUEL, 2015), a fim de olhar como os currículos e nossas práticas pedagógicas participam ativamente da colonialidade. A boa notícia é que essas correlações de forças constituem uma doença passível de tratamento terapêutico, com a possibilidade de - no âmbito da produção e circulação de conhecimento - “desmiopizar” a colonialidade e ver além de sua fumaça, atravessando a neblina de autoritarismos, homogeneidades e violências simbólicas que ela nos impõe e impede que professores, autoridades políticas e a comunidade em geral consigam perceber os jogos de linguagens colonizadoras. Como dizem Miguel e Tamayo (2020, p. 3),

[...] desconstruir as *imagens ilusórias* que nublam os nossos olhares e impedem-nos de ver - *do modo como elas efetivamente se passam* - as *relações vitais* que estabelecemos com os demais seres naturais nos jogos de linguagem em diferentes *formas de vida*.

A proposta terapêutica problematiza como os indivíduos estabelecem formas de pensar, agir e ser/estar em uma comunidade de práticas com regras compartilhadas. Para Wittgenstein (1999), essas regras são jogos de linguagens, enquanto elementos constitutivos da cultura, por meio dos

quais as pessoas usam linguagens e encenações do ser e agir nas dimensões práticas da vida, no local onde o conhecimento de fato ocorre.

Nesse sentido, traçamos algumas questões: a lógica da colonialidade/modernidade chega à contemporaneidade em jogos de linguagens compartilhados por indivíduos/grupos que não problematizaram as imagens que esse evento impõe? Se o Brasil, do ponto de vista qualitativo, já tivesse discutido seu passado colonial autoritário, escravagista e racista, estaríamos em 2021 queimando símbolos (estátuas) do colonialismo? Se já tivéssemos discutido nosso passado colonial o atual governo federal existiria? Essas perguntas fogem a respostas exatas e cartesianas e nos ajudam a problematizar como as instituições, no presente, em especial as instituições educacionais, ainda ressignificam imagens da diferença, hierarquizações e preconceitos, criando um novo colonialismo sem colônias.

Esse novo colonialismo persiste nas formas de ver e sentir dos americanos, que reproduzem as estéticas e relações jurídicas do colonialismo, compartilhando a ideia de estado-nação homogeneizador, em que a felicidade se relaciona ao padrão de consumo e progresso conquistado pelo capitalismo comercial/industrial. Essas noções se revelam nas paredes das escolas, nas bandeiras hasteadas no momento cívico, nos jogos de linguagens do currículo escolar. Nós, brasileiros, agora munidos do sentimento nacional de criar e instituir uma nação, ressignificamos aspectos da colonialidade e suas barbáries, bradejadas como opinião e livre manifestação do pensamento; essa é uma ressignificação tóxica e perigosa. Portanto, é urgente a educação escolar buscar processos terapêuticos e decoloniais que envolvam toda a comunidade escolar em processos de desintoxicações das imagens compartilhadas em seus jogos de linguagens.

Os jogos de linguagens são compartilhados socialmente e estabelecidos/construídos culturalmente; assim, produzem significados e imagens que cristalizam formas de ver e sentir, muitas vezes ilusórias e preconceituosas, que necessitam passar pelo processo terapêutico de problematizar e lidar com a toxidade emitida por essas imagens postas nas dimensões práticas da vida, de forma automatizada e míope. De acordo com Miguel e Tamayo (2010, p. 12),

Aliás, parece ser precisamente este o propósito de toda terapia: por um lado, detectar desconstruir *imagens doentias, enrijecidas, cristalizadas, ilusórias, inadequadas, improcedentes, paradoxais, improdutivas, falsas* etc. de um problema levado ao divã e, por outro lado, exibir panoramicamente *outras*

imagens vistas como adequadas desses problemas. Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola.

Convidar para o “divã terapêutico” a colonialidade permite-nos ensejar uma proposta de desconstruir (DERRIDA, 1995) imagens da colonialidade, ou seja, nas dimensões práticas da vida, problematizar a historicidade e os usos de binarismos e hierarquias que dão sentidos as práticas de diferenças e segregações no mundo contemporâneo, compartilhadas de forma automatizadas, não percebidas como negativas ao violentarem corpos e individualidades. A educação escolar está carregada dessas imagens. Então, questionamos: as práticas da maioria dos professores dialogam com a alteridade e o respeito aos direitos humanos? Quando um professor de História, por exemplo, se dedica a problematizar a Revolução Francesa ou o Iluminismo o faz apenas porque o currículo impõe, desconexo do presente, legitimando a ideia de que a História, obrigatoriamente, deve começar da Europa ou enxerga nesses assuntos, a partir de suas práticas escolares, uma possibilidade pedagógica de mobilizar conceitos-chave para leitura e compreensão do mundo contemporâneo como liberdade, alteridade e direitos humanos?

Essas perguntas, ao nosso ver, são estruturais; portanto, exigem respostas estruturais, que giram em torno de um processo terapêutico também dos profissionais da educação, ao problematizarem as imagens que carregamos da colonialidade em suas práticas. Nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental no processo terapêutico de revisitar e problematizar nosso passado colonial, com vistas a mobilizar, a partir do presente, nossa formação sociocultural autoritária, machista, patriarcal, violenta e escravocrata.

Essa espécie de ‘terapia coletiva’ - que outros países latino-americanos já começaram e o Brasil ainda precisa - avançar faz com que muitos professores se choquem com a barbárie do holocausto ocorrido na segunda guerra mundial e não problematizem os efeitos do que aqui chamamos de holocausto brasileiro: o massacre de milhões de indígenas no período colonial. Infelizmente, muitos professores de História mobilizam o conhecimento histórico de forma factual, desvinculado do presente. Enfatizando a análise historiográfica mais ligada à exploração econômica, os professores acabam contribuindo para o silenciamento dos sangues indígena e africano na formação e na história do Brasil, nação que hoje queima estátuas por ainda

não ter problematizado seu passado a partir dos problemas sociais, culturais e éticos que assombram nosso presente; um país com uma profunda desigualdade econômica/escolar e uma frágil democracia que, entre caminhos e descaminhos, ainda sobrevive.

Ainda sobre o aspecto de como a colonialidade mobilizou/mobiliza o conhecimento histórico para sacralizar seu projeto, os conceitos positivistas de evolução, ordem e progresso são utilizados para dar sentido às historiografias que legitimam uma compreensão de capitalismo surgido na modernidade e o lucro em detrimento do bem-estar do indivíduo; legitimam também uma ideia de história mundial em que qualquer espaço no globo só pode ser um lugar no mundo a partir da chegada do europeu. O recado transversal dessa historiografia imperialista é que a Europa é hegemônica cultural e economicamente, além de que as sociedades tradicionais da América e de outros locais fora do continente europeu não possuem história antes de sua chegada e tampouco cultura. Essas ideias concretizam o projeto da colonialidade e, mesmo após as independências políticas, as antigas colônias seguem os modelos jurídicos, estéticos e urbanos das metrópoles, implementando-os com violência e divisão social do espaço, como aconteceu no Rio de Janeiro, no século XIX.

Percebemos que a colonialidade ainda é marcante no cotidiano escolar a tal ponto que, mesmo um professor que se considera progressista, por valorizar os direitos humanos, em muitos momentos, sente dificuldade para lidar com outros saberes. Entre outros motivos, isso ocorre porque, em sua formação inicial, essas problemáticas não lhe foram apresentadas e também pela imagem binária certo/errado, assumida na dualidade entre o conhecimento do currículo/livro didático e os saberes advindos das camadas populares que, em muitas regiões do Brasil, estão fortemente ligadas a grupos socioculturais que não compartilham totalmente a lógica da sociedade nacional urbana, trabalho assalariado, consumo e renda.

Nesses casos, há professores que se dizem progressistas e valorativos dos direitos humanos, porém resignificam, no presente, imagens da colonialidade, ao compreender a escola como um ambiente cartesiano, que apresenta ciência e verdade ao aluno, compartilhando e sacralizando, na dimensão individual do discente, imagens de subalternidade de outras formas de saberes. Tal atitude docente contribui para que muitas pessoas sintam uma espécie de vergonha por possuir esses conhecimentos tradicionais.

Como já dissemos, a escola é uma das instituições mais importantes para a concretização do projeto homogeneizador, meritocrático e individualista

da modernidade, sendo o colonialismo um de seus filhos mais velhos. Nesse sentido, urge a necessidade de “terapias” que problematizem essas imagens e contribuam também para discutirmos o sentido da escola na contemporaneidade, considerando-se seu papel social de formar humanos frente às dificuldades sociais, econômicas e culturais que a América Latina e o Brasil atravessam.

Dessa forma, a proposta terapêutica da teoria gramatical-desconstrucionista (MIGUEL, 2015) não é uma atitude relativista ou apenas intelectual/universitária, uma vez que está voltada para as dimensões práticas da vida, ao problematizar como sujeitos assumem e mobilizam posições em seus distintos jogos de linguagens; não é genealógica e teleológica porque não milita e apregoa a receita correta e única de um futuro decolonial preciso, vencedor ou correto, por outro lado, a posição de não apontar receitas não significa que a opção terapêutica que aqui apresentamos seja neutra ou imparcial. Partimos da posição de desconstruir imagens ilusórias e propor modos outros de enfrentar e lidar com essa questão, sem a fechar em um único modo; por essa opção não fazemos ‘a política’, mas sim ‘uma forma de política’, que promova atitudes para romper com ideias binárias, fixadas no discurso cartesiano da modernidade para criar imagens fundamentalistas e violentas, respaldadas por uma suposta ideia de verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESCONSTRUIR A EDUCAÇÃO ESCOLAR?

Esta pergunta esteve presente transversalmente em todas as discussões levantadas ao longo deste texto: Desconstruir a educação escolar? Quando mobilizamos Derrida (1995), Wittgenstein (1999), Miguel (2015) e outros autores decoloniais, buscamos uma tentativa de contribuir para com o debate atual de ressignificar a noção de educação escolar frente aos desafios de formar seres humanos em uma conjuntura de valorização da democracia, alteridade e direitos humanos.

Esse aspecto ético parece óbvio, porém, a atual conjuntura brasileira dá mostras de como a educação escolar ainda precisa problematizar e contribuir com a construção de conhecimentos que efetivem processos de mudanças “terapêuticas” nas dimensões práticas da vida, na formação de seres humanos que, independentemente de posições econômicas ou religiosas, se mostrem mais avessos a esses debates, a serem realizados com menos ódio e mais amorosidade.

Talvez essa seja a maior contribuição dos modos de filosofar de Wittgenstein (1999) e Derrida: a construção de conhecimento não apenas no sentido acadêmico e universitário, mas que tenha um diálogo e correlação direta com as dimensões práticas da vida, local onde o conhecimento de fato se constitui.

Voltando a nossa pergunta, para desconstruir a educação escolar no esteio da compreensão de que essa velha instituição moderna (a escola) carrega uma herança repleta de imagens doentias, que violentam corpos e subjetividades - e considerando as primeiras décadas do século XXI - sugerimos ressignificar essa instituição, problematizando nosso passado colonial e a colonialidade que ainda carregamos, com vistas a um futuro em que os erros bárbaros e genocidas dos séculos anteriores não se repitam. Esperamos ter contribuído com o debate decolonial na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

CORRAZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Panorama com Clarice Lispector**. Coordenação de Tv Cultura. 1977. Youtube, P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU&t=299s>. Acesso em: 05 out. 2020.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras editora, 2001.

MIGUEL, Antonio. A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

MIGUEL, Antonio; TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, terapia e educação escolar decolonial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e107911, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e proposta. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.