

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE NA (RE)CONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Eixo 3 – Educação e Políticas Educacionais

Lirio Coronel⁴⁰

Introdução

A educação contemporânea tem sido desafiada a enfrentar as desigualdades históricas e as marcas da colonialidade que ainda permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a discussão sobre a (re)configuração do currículo escolar torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, reconheçam os diferentes sujeitos e promovam relações mais democráticas no ambiente educacional. Assim, as perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade emergem como referenciais teóricos capazes de problematizar as estruturas de poder que sustentam a hegemonia de determinados saberes em detrimento de outros.

A interculturalidade crítica compreende as diferenças culturais para além da convivência ou da tolerância, propondo o diálogo entre distintos conhecimentos a partir do reconhecimento das assimetrias sociais, políticas e epistemológicas. Em articulação com a perspectiva decolonial, busca questionar a permanência de padrões coloniais na produção e na legitimação do conhecimento, defendendo a valorização de saberes historicamente invisibilizados. Dessa forma, ambas as abordagens contribuem para repensar o currículo escolar como um espaço de disputas, significações e possibilidades de transformação social.

O artigo dialoga com autores e autoras que discutem a interculturalidade crítica, a decolonialidade e currículo, tais como, Quijano (1992, 2005, 2002), Mignolo (2003), Walsh (2009, 2017), Freire (1987), Dussel (2016), Santos (2007), Candau (2020), Silva (2016), Pavan e Tedeschi (2024), Gomes (2012) e Lugones (2008). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados ao currículo, à decolonialidade e às políticas educacionais.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva refletir sobre as contribuições da interculturalidade crítica e da decolonialidade para a (re)configuração do currículo escolar, evidenciando a necessidade de práticas curriculares comprometidas com a justiça social, a equidade e o reconhecimento da pluralidade de saberes. Para tanto, serão discutidos os fundamentos da interculturalidade crítica, sua relação com a decolonialidade e as implicações dessas concepções para a construção de um currículo que dialogue com as múltiplas realidades e identidades presentes no contexto educacional.

Interculturalidade Crítica e Decolonialidade

A decolonialidade surge como um movimento epistemológico e político que problematiza o legado colonial na produção do conhecimento. Essa corrente destaca que o eurocentrismo não apenas impôs um modo único de conhecer, mas também subjugou e silenciou saberes indígenas, afro-brasileiros e de outras populações marginalizadas. A epistemologia decolonial propõe que o conhecimento deve ser plural, situado e atento às relações de poder que atravessam o saber.

⁴⁰ Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC), Área de Concentração: Formação de Professores, Cultura e Diversidade, na Unidade Universitária de Campo Grande – MS, professor titular das redes estadual e municipal de educação no município de Campo Grande, MS, e-mail: liriocoronel@hotmail.com.

Ao enfatizar a descolonização do conhecimento, “a decolonialidade questiona a universalidade das ciências tradicionais, promovendo o reconhecimento de epistemologias do sul global e a valorização da diversidade cultural” (Mignolo, 2011, p. 13). Esse enfoque é crucial para ampliar o entendimento das realidades sociais e para promover justiça epistemológica e social.

A decolonialidade constitui, na contemporaneidade, um dos mais importantes campos críticos de reflexão acerca das heranças do colonialismo e de suas permanências nas estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais e epistemológicas. Mais do que um conceito isolado, trata-se de um movimento intelectual, ético e político que busca questionar os padrões universais impostos pela modernidade eurocêntrica. Nesse contexto, “la interculturalidad crítica emerge como uno de los principales aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva decolonial, especialmente en América Latina” (Quijano, 1992, p. 12), pois, a interculturalidade crítica não se limita à simples convivência entre culturas distintas, mas propõe uma transformação estrutural das relações de poder historicamente construídas pela colonialidade.

Autores renomados como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire oferecem bases fundamentais para compreender esse debate. A colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (1992), revela como a lógica colonial permaneceu ativa mesmo após o fim formal do colonialismo. Segundo o autor, a classificação racial da população mundial foi central para a organização do capitalismo moderno. O conceito de colonialidade do poder constitui um ponto de partida fundamental para essa reflexão. Assim, conforme postula o autor, mesmo após o fim formal do colonialismo, persistem estruturas de dominação que organizam as relações sociais, econômicas, políticas e epistêmicas em escala global. A modernidade ocidental consolidou uma hierarquia racial e cultural que legitimou determinados conhecimentos como universais, científicos e superiores, ao mesmo tempo em que marginalizou saberes indígenas, africanos e populares. Nesse sentido, o currículo escolar e universitário pode ser entendido como um dos espaços privilegiados de reprodução da colonialidade, uma vez que frequentemente privilegia narrativas eurocêntricas e invisibiliza outras formas de conhecer e interpretar o mundo.

Essa hierarquização produziu desigualdades profundas entre povos europeus e não europeus. A colonialidade, portanto, ultrapassa o domínio territorial e alcança a subjetividade, o conhecimento e as formas de existência. Walter Mignolo (2011) amplia essa discussão ao afirmar que “a modernidade possui um lado obscuro inseparável: a colonialidade” (Mignolo, 2011, p. 8). Para o autor, não existe modernidade sem colonialismo. O progresso europeu foi sustentado pela exploração de territórios colonizados e pela negação de outros saberes. Nesse sentido, a decolonialidade busca promover um “giro epistêmico”, rompendo com a centralidade do conhecimento ocidental que valoriza epistemologias silenciadas historicamente.

É nesse cenário que a interculturalidade crítica ganha relevância política e pedagógica. Catherine Walsh é uma das principais referências na formulação desse conceito. A autora diferencia a *interculturalidade funcional* da *interculturalidade crítica* (Walsh, 2012). A interculturalidade funcional é frequentemente utilizada pelos Estados neoliberais apenas como mecanismo de inclusão superficial da diversidade cultural. Ela reconhece diferenças, mas não altera as estruturas de dominação.

Já a interculturalidade crítica propõe mudanças profundas nas relações sociais e epistemológicas. Seu objetivo é construir diálogos horizontais entre diferentes formas de conhecimento. Walsh (2012) destaca que “a interculturalidade crítica nasce das lutas dos povos indígenas, afrodescendentes e movimentos sociais latino-americanos, [...] ela não é um projeto institucional imposto de cima para baixo. Trata-se de uma prática insurgente de resistência ao colonialismo persistente (Walsh, 2012, p. 65). Percebe-se que os valores da incessante busca de reconhecimento devem-se ao fato de as culturas europeias imporem seu próprio ponto de vista como

o único válido; o que inferioriza os grupos minoritários por terem apenas essa cultura como uma cultura de referência, menosprezando aquilo que, de fato, caracteriza cada um desses grupos sociais.

Desse modo, Walsh postula que “la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad [...] un processo permanente de relación, comunicación, y aprendizaje” (Walsh, 2000, p. 4). A autora esclarece que a interculturalidade crítica remete à troca de conhecimentos, aos valores e às tradições que os povos agregam e que se interlaçam no contato com o outro, com a cultura do outro.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos. O autor propõe a “ecologia de saberes” como alternativa à monocultura do conhecimento científico moderno. Segundo Santos (2007), “nenhum saber é completo em si mesmo, a produção do conhecimento deve ocorrer a partir do diálogo entre diferentes racionalidades” (Santos, 2007, p. 7). Essa proposta combate o epistemicídio promovido pela colonialidade. O epistemicídio refere-se à destruição sistemática de conhecimentos tradicionais e ancestrais. Durante séculos, povos indígenas e africanos tiveram seus saberes desqualificados. A ciência moderna europeia foi apresentada como única forma legítima de conhecimento. A interculturalidade crítica confronta essa lógica excludente pois reconhece que diferentes culturas possuem modos próprios de interpretar o mundo e a valorização desses saberes constitui um passo fundamental para a justiça cognitiva.

O filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2016) desenvolve a *Filosofia da Libertação* como crítica radical ao eurocentrismo. Dussel (2016, p. 54) argumenta que “a modernidade ocultou a violência colonial em sua narrativa civilizatória”. Conforme o autor, a Europa construiu sua identidade moderna a partir da negação do “outro”. Assim, os povos colonizados foram transformados em sujeitos inferiores. A decolonialidade busca justamente visibilizar a voz desses sujeitos historicamente silenciados.

A interculturalidade crítica atua nesse processo ao promover relações baseadas no reconhecimento mútuo. Ela rompe com perspectivas assimilacionistas e homogeneizadoras. Em vez de integrar o outro aos padrões dominantes, propõe a transformação das estruturas sociais. A interculturalidade crítica pode ser compreendida como parte desse processo de reconstrução. Ela fortalece identidades historicamente negadas e cria possibilidades de resistência coletiva.

Currículo escolar e interculturalidade crítica.

No campo educacional, Paulo Freire (1987) oferece contribuições indispensáveis. Sua pedagogia crítica denuncia a educação bancária como instrumento de opressão. Freire defende “uma educação dialógica, construída a partir da realidade dos sujeitos” (Freire 1987, p. 45). Esse princípio aproxima-se diretamente da interculturalidade crítica, pois o diálogo intercultural exige escuta, respeito e reconhecimento da alteridade, não se trata de mera tolerância cultural, a proposta é construir práticas pedagógicas emancipadoras uma vez que a educação decolonial busca superar currículos eurocentrados e monoculturais.

Nesse sentido, a escola e o currículo tornam-se espaços de disputa epistemológica, pois como afirma Silva “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante é [...] “quais conhecimentos são considerados válidos?”” (Silva, p. 148, 2016). A inclusão de histórias, línguas e conhecimentos indígenas, africanos e afro-brasileiros representam importante avanço decolonial principalmente a partir da criação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Indígena, respectivamente. Entretanto, a interculturalidade crítica não pode ser reduzida à inclusão simbólica de conteúdos culturais no currículo. Ela exige revisão das relações de poder presentes nas instituições educacionais. Exige também transformação das práticas pedagógicas e dos processos de produção do conhecimento.

De fato, evidencia-se que “inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas” (Candau, 2020, p. 236-237). Isso nos mostra que o ambiente escolar ainda reproduz práticas de exclusão e desigualdade direcionadas a estudantes que possuem determinadas marcas identitárias, como raça, gênero, orientação sexual, deficiência, religião ou origem social. A autora ressalta que diversas pesquisas têm demonstrado a persistência de situações de discriminação no cotidiano das instituições de ensino apontando para como esse cenário revela que a escola, embora seja um espaço de formação cidadã, também pode refletir preconceitos presentes na sociedade. Tais práticas comprometem o direito à educação em condições de igualdade e afetam o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a exclusão produz impactos na aprendizagem, na autoestima e no sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

A colonialidade do saber permanece fortemente presente nas universidades latino-americanas bem como nas escolas. Muitas instituições ainda reproduzem referenciais exclusivamente europeus. Consequentemente, saberes locais continuam marginalizados. A interculturalidade crítica propõe romper com essa dependência epistemológica. Isso implica reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes no mundo.

A decolonialidade também está profundamente relacionada às questões raciais. O racismo constitui uma das principais heranças da colonialidade moderna. Quijano (2002, p. 8) demonstra que “a ideia de raça foi fundamental para legitimar a exploração colonial, pois, ainda hoje, populações negras e indígenas enfrentam desigualdades estruturais”.

Além disso, a perspectiva decolonial dialoga com debates sobre gênero e sexualidade. Autoras feministas decoloniais denunciam o caráter patriarcal da colonialidade. Maria Lugones (2008), por exemplo, desenvolve o conceito de colonialidade de gênero. Segundo a autora, “*el colonialismo impuso patrones occidentales de género sobre diferentes sociedades. Esto provocó la supresión de otras formas de organización social y identitaria*” (Lugones, 2008, p. 93).

A perspectiva decolonial tem se consolidado como um importante campo teórico para a crítica das formas hegemônicas de produção e circulação do conhecimento na educação. Nesse contexto, Nima Lino Gomes (2012) postula que o currículo deixa de ser compreendido como um simples conjunto neutro de conteúdos e passa a ser analisado como um artefato político e cultural atravessado por relações de poder, disputas epistemológicas e processos históricos de exclusão. A partir das contribuições de Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, é possível compreender como o currículo moderno foi constituído no interior da lógica da colonialidade e como práticas curriculares decoloniais podem contribuir para a construção de horizontes educativos mais plurais e democráticos.

O currículo escolar constitui um espaço de disputas políticas, culturais e epistemológicas, uma vez que reflete concepções de conhecimento, poder e sociedade historicamente construídas que, como afirmam Pavan e Tedeschi “os silêncios curriculares, provocados pelo conhecimento hegemônico/colonial, posicionam os demais sujeitos e conhecimentos nas margens, como desviantes, sem qualidade e validade” (Pavan e Tedeschi, 2024, p. 16). Durante muito tempo, os currículos foram organizados a partir de perspectivas eurocêtricas, privilegiando determinados saberes em detrimento de outros e invisibilizando os conhecimentos produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas, populações tradicionais e demais grupos historicamente subalternizados. Nesse contexto, a interculturalidade crítica emerge como uma perspectiva teórico-metodológica que questiona as relações desiguais de poder presentes na produção e na legitimação do conhecimento escolar, propondo a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da pluralidade de epistemologias.

A interculturalidade crítica ultrapassa a compreensão da diversidade como mera convivência entre culturas ou como estratégia de inclusão superficial. Sua proposta fundamenta-se na

problematização das estruturas coloniais que ainda orientam as práticas educativas, promovendo o diálogo entre diferentes saberes em condições de respeito, equidade e justiça social. Dessa forma, o currículo deixa de reproduzir narrativas hegemônicas e passa a constituir-se como um espaço de reflexão crítica, no qual diferentes sujeitos e suas experiências históricas são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento. Assim, a interculturalidade crítica contribui para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com o enfrentamento das desigualdades produzidas pela colonialidade.

É justamente por meio da interculturalidade crítica que se criam possibilidades concretas de descolonizar o currículo escolar. Ao questionar a centralidade de uma única matriz epistemológica e promover a incorporação de múltiplas formas de produzir, interpretar e compartilhar conhecimentos, essa perspectiva favorece a construção de um currículo mais democrático, plural e socialmente referenciado. A descolonização curricular, nesse sentido, não implica apenas a inclusão de novos conteúdos, mas a revisão dos fundamentos que sustentam a organização do conhecimento escolar, reconhecendo a legitimidade de diferentes racionalidades e experiências culturais. Desse modo, a interculturalidade crítica configura-se como um caminho fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade, a justiça cognitiva e a valorização da diversidade.

Considerações Finais

A decolonialidade, portanto, não é apenas um debate acadêmico. Ela constitui projeto ético, político e social de transformação. Seu objetivo central é desmontar hierarquias herdadas do colonialismo. A interculturalidade crítica assume papel fundamental nesse processo porque propõe relações horizontais entre sujeitos e saberes. Ela rompe com a lógica de superioridade cultural produzida pela modernidade eurocêntrica. Ao reconhecer a pluralidade epistemológica, fortalece práticas de resistência e emancipação.

Os autores e autoras decoloniais demonstram que a colonialidade continua estruturando o mundo contemporâneo. Por isso, pensar alternativas decoloniais torna-se urgente. A valorização das vozes historicamente silenciadas representa passo essencial para a construção de sociedades democráticas. A interculturalidade crítica possibilita essa abertura ao outro sem submissão ou assimilação. Ela promove diálogo baseado na justiça social, cognitiva e cultural.

Desse modo, a decolonialidade associada à interculturalidade crítica contribui para redefinir as formas de produção do conhecimento e de organização da vida social. Mais do que reconhecer diferenças culturais, trata-se de transformar estruturas históricas de opressão. A construção de um mundo pluriversal depende justamente dessa capacidade de diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, culturas e modos de existência.

Pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial significa reconhecer que a seleção e a organização dos conhecimentos nunca são neutras. Trata-se de questionar quais vozes são autorizadas a produzir conhecimento, quais experiências são legitimadas e quais permanecem silenciadas. A proposta decolonial não implica rejeitar integralmente os conhecimentos produzidos pela tradição ocidental, mas problematizar sua pretensão de universalidade e abrir espaço para epistemologias historicamente subalternizadas. Assim, o currículo pode tornar-se um instrumento de emancipação, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as estruturas de poder que atravessam a produção do conhecimento e de construir formas mais plurais de existência e convivência.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa, Bogotá – Colombia, nº 9, pp. 73-101, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PAVAN, Rute; TEDESCHI Sirley L. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, 2024.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indíg. 13(29): pp. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Ano 17, nº 37, p. 4-28, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 1-46, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 3 ed., 8 reimp., 156 p., 2016.
- 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 propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2017.