



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10794 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 09 - Currículo

**A COLONIALIDADE NO “DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA”: PROPOSTAS TERAPÊUTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Eduardo Servo Ernesto - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

**A COLONIALIDADE NO “DIVÃ DESCONSTRUCIONISTA”: PROPOSTAS TERAPÊUTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

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, sendo desdobramento de uma pesquisa de doutorado em andamento em Educação Escolar que mobiliza o currículo do ensino de História voltado para as dimensões práticas da vida, local onde o conhecimento se efetiva em diferentes jogos de linguagens. Essas imagens colonizadoras carregam preconceitos, eurocentrismo, autoritarismo e violências que disciplinam corpos e subjetividades. Como inspiração filosófica e metodológica, tomamos o pensamento de desconstrução, de Jacques Derrida (1995; 2003), jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein (1999) e pesquisadores que criticam e discutem a colonialidade. Destacamos 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.

Nesse esteio, 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 éticas e responsabilidades com/e para o outro; em termos derridianos, *desconstruir* 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 (1995; 2003), Wittgenstein (1999), Antonio Miguel (2015; 2020) 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 resumo - assim como outros pesquisadores já vêm fazendo a partir de outros referenciais pós-estruturalistas - 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 herança; 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.

Derrida (1995) ao tratar do conceito de herança, leva-nos ao entendimento que 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. 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 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.

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.

Essa dimensão de currículo ao problematizar a colonialidade tem semelhanças de família com a proposta de Veiga-Neto (2002) por também buscar transgredir uma compreensão de currículo como distribuição dos saberes com o objetivo de manter e reproduzir um modelo de sociedade hierarquizada e desigual do ponto de vista econômico e do acesso ao conhecimento e bens culturais, neste paradigma da modernidade: “O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório disciplinar gênese do próprio sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171). Essa visão de currículo, funciona como espécie de “caixa de conhecimentos” disciplinares que ainda chegam as escolas atualmente como

tentativa de formação de indivíduos voltada a uma ordenação de sujeitos que se inserem no mundo como meros gerenciadores de técnicas de trabalho, sendo essa dimensão laboral *sine qua non* para inserção de indivíduos na sociedade de renda, trabalho e consumo conjecturada na/pela modernidade.

Os saberes, diz Veiga-Neto (2002), deve sugerir produção de conhecimentos que estejam além de uma noção ordenatória e disciplinar de escolarização, que em tempos de profundas modificações geopolíticas e socioculturais devem ressignificar a relação entre sujeitos e espaço, promovendo outras geométricas e propostas de currículos, “fazendo bem mais do que (simplesmente) colocar uma ordem nos saberes e no funcionamento da educação escolarizada” (VEIGA-NETO, 2002, p.162) uma vez que a produção de conhecimento é algo que transborda para além da própria institucionalização curricular, como espécie de rastros de movimentam indivíduos assumirem posições e linguagens munidos de éticas e estéticas a partir de formas de conhecimento apreendidos e problematizadas na escola, em outras palavras, o conhecimento não é algo que está fixo no currículo, está sim, em como sujeitos assumem posições e mobilizam ações no mundo em diferentes jogos de linguagens (WITTGENSTEIN, 1999) em comunhão com outros sujeitos.

A boa notícia é que essas correlações de forças da modernidade constituem uma doença passível de tratamento terapêutico, com a possibilidade de - no âmbito da produção e circulação de conhecimento - “desmiopizar” o currículo moderno e uma das suas ramificações que engenham imaginários e currículos ainda nos dias de hoje, a colonialidade, em um movimento que atravesse a neblina de autoritarismos, homogeneidades e violências simbólicas que impede que professores, autoridades políticas e a comunidade em geral consigam perceber os jogos de linguagens colonizadoras.

A proposta terapêutica (MIGUEL, 2015; 2020) 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 `a 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 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.

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.

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?

Então, desconstruir a educação escolar? Esta pergunta esteve presente transversalmente em nas discussões levantadas ao longo deste texto. 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, como desconstruir a educação escolar? 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.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Decolonialidade. Terapia Gramatical-Desconstrucionista. Educação Escolar.

## REFERÊNCIAS

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

DERRIDA, J. e ROUDINESCO, E. **De que amanhã**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2003.

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

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 e TAMAYO, Carolina. Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e107911, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, 2002

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.