



Revista Cocar. Edição Especial N.38/2025 p.1-15

ISSN: 2237-0315

Dossiê: (Re)lançar a indagação: A escola tem futuro?

Escola hoje: tensões e desafios

Escola hoy: tensiones y desafíos

Vera Maria Candau

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Rio de Janeiro-Brasil

Ana Paula da Silva Santos

Universidade Estácio de Sá (UNESA) /

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O crescimento de movimentos neoconservadores e neoliberais que cada vez mais tem adentrado o espaço educacional, assim como a presença dos movimentos sociais que com suas lutas continuam promovendo muitas iniciativas de visibilização das diferenças de caráter étnico-racial, gênero, sexualidade, deficiência e diversidade religiosa, tem gerado tensões no ambiente escolar. Diante do exposto, este estudo se propõe a problematizar o futuro da educação brasileira, retomando o título do livro organizado por Marisa Vorraber Costa em 2003: “A escola tem futuro?”. Para tanto, a partir das perspectivas intercultural crítica e decolonial, propomos uma educação “outra” que parte das necessidades dos grupos subalternizados e subjugados historicamente, subvertendo a lógica colonial, eurocêntrica, racista e patriarcal que estrutura a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escola; Interculturalidade crítica; Decolonialidade.

Resumen

El crecimiento de movimientos neoconservadores y neoliberales que han ingresado cada vez más al espacio educativo, así como la presencia de movimientos sociales que, con sus luchas, siguen impulsando múltiples iniciativas para visibilizar diferencias de carácter étnico-racial, género, sexualidad, discapacidad y diversidad religiosa, ha generado tensiones en el entorno escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio pretende problematizar el futuro de la educación brasileña, retomando el título del libro organizado por Marisa Vorraber Costa en 2003: “¿La escuela tiene futuro?”. Para ello, desde perspectivas interculturales críticas y descoloniales, proponemos una educación “otra” que parte de las necesidades de grupos históricamente subalternizados y subyugados, subvirtiendo la lógica colonial, eurocentrica, racista y patriarcal que estructura la sociedad brasileña.

Palabras clave: Escuela; Interculturalidad crítica; Descolonialidad.

Introdução

Tempos difíceis nos desafiam a lidar com incertezas e desigualdades de diferentes matizes. As guerras na Europa e Oriente, a problemática das imigrações, o crescimento de grupos neofacistas, a pobreza e a fome, a crise ambiental cada vez mais eminentes são questões mundiais que nos levam a refletir sobre o futuro da humanidade. Em especial, no Brasil, para além do impacto das questões anteriores, vivemos uma tensão no campo político ao longo dos últimos anos, representada pelo crescimento de grupos ultraconservadores e de extrema direita, o que vem causando um forte retrocesso nas políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais.

Em se tratando do campo educacional, vivemos um momento de grande questionamento de conquistas e avanços, especialmente em relação aos direitos dos grupos subalternizados historicamente e à necessidade de ressignificação da escola para o atendimento das demandas e necessidades destes grupos. Em contraposição a isso, uma concepção de educação que vem conquistando forte espaço nas mídias afirma que os processos educativos devem estar alinhados com conteúdos curriculares abordados de forma “neutra” sem que haja o perigo de uma “doutrinação ideológica”, reforçando cada vez mais uma perspectiva técnica de educação.

Como exemplo, temos o advento das chamadas escolas cívico-militares e uma específica “perseguição” a professores/as que supostamente são responsáveis por defender “ideias esquerdistas” em suas aulas. Nesta perspectiva, temas como raça, classe, gênero, sexualidade entre outros, precisam ser “banidos” do currículo escolar, mesmo que tais temas sejam legitimados por diversas leis e documentos oficiais ainda em vigor no âmbito educacional, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria Base Nacional Comum Curricular, com todas as críticas a ela direcionadas.

Para além dessa onda conservadora, também nos deparamos com políticas de cunho neoliberal que vem se intensificando na Educação desde os anos de 1990, onde organismos e instituições privadas cada vez mais adentram o espaço público e vem firmando as chamadas parcerias público-privadas (Freitas, 2014), que não só se comprometem com o financiamento, mas também com as questões curriculares, ou seja, passam a determinar o que vai ser ensinado nas escolas. A educação entendida como um direito passa a ser concebida como um

produto a ser vendido com possibilidades de uma alta lucratividade para os chamados “empresários da educação”.

Diante deste cenário, temos uma tensão entre movimentos neoconservadores e neoliberais, mas também a presença dos movimentos sociais que com suas lutas continuam promovendo muitas iniciativas de visibilização das diferenças de caráter étnico-racial, gênero, sexualidade, deficiência e diversidade religiosa para que estas não sejam transformadas em desigualdades gerando preconceitos, discriminações, exclusões e violências múltiplas. Esses grupos, mergulhados no campo de disputas da educação, também denunciam o apagamento e o silenciamento de diversas culturas marginalizadas, tanto no contexto social, quanto na construção dos processos educativos na escola. Com isso, a necessidade de uma escola pautada na democracia, justiça social, equidade e respeito às diferenças se torna cada vez mais urgente na sociedade brasileira.

Diante do exposto, como pensar o futuro da educação brasileira? Ou retomando a pergunta do livro referência do campo da educação que nos mobiliza para este texto: “A escola tem futuro?”ⁱ

Propomos uma educação “outra” que parta das necessidades dos grupos subalternizados e subjugados historicamente, reconhecendo e valorizando suas potencialidades, conhecimentos, saberes, práticas e visões de mundo, subvertendo a lógica colonial, eurocêntrica, racista e patriarcal que estrutura a sociedade brasileira.

Nesse sentido, baseamos este estudo nas perspectivas da interculturalidade crítica e decolonialidade que propõem que nos situemos a partir dos sujeitos que foram inferiorizados e negados pelos processos de colonização e colonialidade, mas que resistem e constroem práticas, conhecimentos e saberes contra hegemônicos e insurgentes.

Para tanto, organizamos este trabalho em três partes: iniciamos problematizando as relações entre a escola e as demandas das diferenças, destacando a influência das políticas neoliberais e o avanço do neoconservadorismo na sociedade. Em seguida, destacamos as perspectivas intercultural crítica e decolonialidade como ferramentas potentes para a compreensão das diferenças como riqueza pedagógica. Em um terceiro momento, vislumbramos pistas para pensarmos o futuro da escola em uma perspectiva de resistência, insurgente e contra hegemônica. Por fim, desenvolvemos algumas considerações finais.

A educação escolar e as políticas neoliberais e neoconservadoras

Nas últimas décadas, a consolidação de políticas neoliberais vem repercutindo fortemente na área da educação.

Em geral, estas políticas colocam a ênfase em dois aspectos fundamentais: na avaliação e na gestão. No que diz respeito à avaliação se multiplicaram as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares, particularmente matemática, ciências e língua materna. É baseado nos resultados destes testes que se pretende avaliar — será que podemos utilizar este conceito? — ou simplesmente medir a “qualidade” do ensino e, ao mesmo tempo, os professores bem-sucedidos são “premiados” através de sistemas de bonificações.

Para Freitas (2014) os Parâmetros Curriculares Nacionais, inauguraram a lógica das avaliações externas servindo como orientação para um sistema nacional de avaliação em larga escala. Em um segundo momento, tem-se a defesa de uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, mostrando uma intrínseca relação entre as avaliações, objetivos e conteúdos de aprendizagem. Nesse sentido, há a ampliação do papel da avaliação no controle da escola, por definir os objetivos de ensino nos termos da obrigatoriedade de uma base nacional comum.

Esta lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação” que é a que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as. Impressiona ver como os “rankings” de escolas, construídos a partir destes dados, influenciam a sociedade e exercem forte pressão sobre as escolas e os professores e professoras.

Sobre esse aspecto, Freitas (2014) aponta que a organização do trabalho pedagógico na sala de aula ficou cada vez mais padronizado, esvaziando o trabalho pedagógico de professores/as, de modo a frear um possível avanço progressista e conduzir a instituição às necessidades de uma sociedade produtiva e aos interesses do crescimento empresarial.

O autor salienta que a escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas e, nesse sentido, os chamados “reformadores empresariais”ⁱⁱ da educação aprofundaram a função da avaliação, tornando-a responsável pela “indução da padronização” permitindo o controle da

cultura escolar, das relações interpessoais, das práticas pedagógicas, da seleção dos conteúdos, definindo assim o cotidiano da escola.

Deste modo, os reformadores não desconsideram as relações culturais estabelecidas nas escolas, mas:

[...] se sentem os “novos colonizadores” que trarão a “boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso chamam de “responsabilidade social das empresas”. Com isso, tiram o foco da pobreza que eles mesmos geram e colocam os holofotes, primeiramente, sobre a escola (Freitas, 2014, p. 1090).

Para garantir este processo investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que esta permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem se considerar as especificidades deste âmbito, partindo-se implicitamente de que são adequadas em qualquer âmbito de “produção”.

Esta lógica não é uma novidade e tem sido utilizada em muitos países. No entanto, vem sendo fortemente contestada. Foram amplamente divulgadas as afirmações de Diane Ravitch (2011), autora norte-americana com ampla experiência acadêmica e atuação na formulação de políticas públicas em educação nos Estados Unidos. Depois de vinte anos de envolvimento e apoio a estas políticas faz uma corajosa autocrítica e afirma que os efeitos destas políticas orientadas pelos princípios do mercado e da competição não foram positivos, o ensino não melhorou e os sistemas de premiação aos professores pelos resultados dos alunos nos testes terminaram por estimular formas de burlar os resultados, procurando-se ensinar aos alunos modos de lidar melhor — “truques” — com os testes padronizados. Suas palavras são contundentes:

A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas (Ravitch, 2011, p.27).

Somado a esse cenário, temos em curso um projeto neoconservador que propõe um retorno a valores conservadores e reacionários de educação do caráter, preservação dos ideais da família tradicional e do patriotismo. Além disso, esses grupos vêm defendendo uma neutralidade ideológica, reforçando uma perspectiva técnica da educação, impedindo e criminalizando o debate de uma série de questões nas escolas relacionadas às temáticas de

raça, gênero, sexualidade, tolerância religiosa, com a perseguição e punição de professores/as que estejam alinhados com essas temáticas.

Um exemplo é o caso do Programa Escola Sem Partido, criado em 2004 como reação as práticas pedagógicas que seus defensores definem como doutrinação política e ideológica o que supostamente impacta na educação moral e religiosa como responsabilidade exclusiva da família (Miskolci; Campana, 2017). Mesmo que o projeto Escola sem Partido tenha sido considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) recentemente, ainda continua produzindo influência no campo educacional, servindo de base para a construção de discursos de ódio e um pânico moral.

Apesar da construção de um cenário tenso, conflituoso e hostil, diversos grupos e movimentos sociais continuam promovendo ações que tem como objetivo visibilizar as diferenças e garantir os direitos das pessoas inferiorizadas por suas marcas étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religiosas. A luta para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades, preconceitos ou discriminações precisa ser constante e diária nos processos educativos, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade democrática e justa, mesmo diante de tantos obstáculos instituídos pelas perspectivas neoliberais e neoconservadoras no âmbito educacional.

A nossa aposta é pensar uma educação “outra” que mesmo diante de uma realidade marcada pela padronização e homogeneização encontre “brechas” para questionar, afirmar e valorizar as diferenças, transformando-as em riqueza. As perspectivas da interculturalidade crítica e decolonialidade a nosso ver, podem contribuir para a ressignificação da escola e, para além disso, nos permitir vislumbrar um futuro mais consciente e insurgente para a escola.

A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como ferramentas pedagógicas

A interculturalidade vem assumindo cada vez mais um lugar de destaque no campo educacional. A partir dos anos de 1970 a expressão surge no contexto da América Latina associada à educação indígena, se tornando um processo plural, complexo e heterogêneo nos diversos países latino-americanos (Candau, 2023).

No entanto, além da educação escolar indígena, que certamente é uma referência que está na origem do conceito e sua evolução, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Entre eles, podemos

mencionar os movimentos negros latino-americanos, as experiências de educação popular realizadas ao longo de toda a América Latina, particularmente a partir dos anos sessenta, assim como o fato de, ao longo de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos terem reconhecido em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais.

Assumimos a afirmação do caráter polissêmico da expressão educação intercultural. Em trabalho apresentado no XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC) realizado em Florianópolis em 2009, Catherine Walsh, professora da Universidad Andina Simon Bolívar (sede do Equador) e especialista no tema, em sua palestra de abertura do evento, distingue três concepções principais de educação intercultural (Walsh, 2009a). A primeira, que intitula de relacional, se refere basicamente ao contato e intercâmbio entre sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores e tradições. Esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas.

No que diz respeito à educação intercultural funcional, segunda concepção que menciona, parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade ao discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, integrando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Procura diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica, que constitui a terceira concepção.

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros.

Consideramos como elementos constitutivos da interculturalidade crítica os seguintes: supõe a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, rompe com a visão essencialista da construção das culturas e identidades e afirma que a sociedade atual é

marcada por intensos processos de hibridização que definem as identidades como abertas e em permanente construção. Trata-se de uma perspectiva que caminha na direção de uma educação voltada para a negociação cultural, enfrentando desafios marcados pelas relações desiguais de poder entre os diversos grupos culturais (Candau, 2014).

O Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), do qual somos integrantes, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, construiu coletivamente o seguinte conceito de educação intercultural crítica:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos — individuais e coletivos —, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça — social, cognitiva e cultural —, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2010).

Reconhecemos, a partir deste conceito, a importância de compreender as diferenças como constitutivas dos sujeitos e que precisam ser valorizadas e afirmadas na dimensão educativa, contrapondo a ideia, recorrentemente percebida nas escolas, de que as diferenças são entendidas como um problema a resolver (Candau, 2012).

Em se tratando da perspectiva da interculturalidade crítica, Walsh (2009b) ressalta que para além de se preocupar com a exclusão, subalternização e negação do outro pelas práticas de desumanização e subordinação que mantêm privilégios ocultando desigualdades, tal dimensão vai se ocupar das ações de resistências, oposição e insurgência construídas pelos sujeitos negados e subalternizados.

Reconhecemos que a interculturalidade crítica está intimamente relacionada com a decolonialidade, no que se refere a um projeto não só epistêmico, mas político de construção de outros sujeitos, mesmo sofrendo as múltiplas formas de violências, dominações e de sociedades realmente inclusivas, plurais e justas.

Neste contexto, a articulação da perspectiva crítica da interculturalidade à decolonialidade visibiliza os dispositivos de negação do outro, e tenta construir relações — de saber, ser, poder e da própria vida — radicalmente distintas.

A decolonialidade vem se afirmado no campo das ciências sociais e, particularmente, da educação desde os anos 2000, a partir da produção acadêmica, congressos, grupos de pesquisas que vêm aprofundando a temática em diversas dimensões, assim como das práticas de diversos movimentos sociais. Tal perspectiva foi inicialmente promovida pelo

grupo “Modernidade-colonialidade”,ⁱⁱⁱ formado por especialistas em diversas áreas, distribuídos de forma heterogênea por diferentes países americanos.

Para Balestrin (2013, p. 89) o grupo citado “Defende a “opção decolonial” — epistêmica, teórica e política — para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”.

Deste modo, as pedagogias decoloniais são aquelas que partem das lutas dos sujeitos inferiorizados que, mesmo em situação de subordinação, são capazes de construir modos outros de existir, pensar, ser e agir. E ainda:

Aquelhas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos “casa adentro” de muitos intelectuais-líderes afroamericanos e indígenas [...] (Walsh, 2009b, p. 27).

Ratificamos, portanto, que “[...] a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da interculturalidade crítica” (Candau, 2023) propondo uma lógica contra hegemônica de construção de práticas insurgentes que questionem o modelo ocidental/moderno/colonial, possibilitando que os diversos sujeitos socioculturais possam ser respeitados e reconhecidos como produtores de conhecimentos.

Ter essa dimensão como horizonte pressupõe em assumirmos como educadores e educadoras um constante movimento de desconstrução da colonialidade, como também a iniciativa para a construção de modos outros de conceber a prática pedagógica, promovendo o diálogo intercultural entre diferentes sujeitos, conhecimentos e saberes.

Deste modo, reiteramos que as perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade representam uma tomada de atitude, uma postura a assumir, um horizonte a perseguir em busca de uma educação que se insira em um projeto ético, epistemológico e político onde as diferenças culturais sejam reconhecidas e valorizadas no currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, nos projetos escolares e, principalmente, no pensamento de educadores e educadoras comprometidos com uma sociedade mais democrática e solidária.

A escola hoje: insurgência e reinvenção

A partir do exposto, tendo presente a problemática atual da escola, marcada pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, assim como pela padronização e o vínculo com uma visão da sociedade centrada na visão mercadológica, consideramos urgente questionar esta

Escola hoje: tensões e desafios

perspectiva, se quisermos nos comprometer com a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, justas e equitativas, onde todos os sujeitos socioculturais possam se desenvolver de modo pleno, sem discriminações e preconceitos. Para tal, assumimos a opção de construir esta escola “outra” a partir das perspectivas intercultural e decolonial.

Neste processo, consideramos que o primeiro é assumir uma postura insurgente. Insurgir não pode ser reduzido a resistir. Insurgir supõe desestabilizar. Desconstruir. Criar. Construir. Propor. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontem com as tendências dominantes. Saberes e ações muitos dos quais já presentes no cotidiano de nossas escolas e outros espaços educativos que provocam a emergência de dinâmicas outras que apontam para processos educativos que rompem com a homogeneização e favorecem o protagonismo de sujeitos sociais silenciados.

Insurgir está fortemente articulado com a urgência de se reinventar a escola. Reinventar não é negar a relevância histórico-social da escola. Reinventar exige reconhecer seu processo de construção. Sua configuração atual apoiada na lógica do que denominamos modernidade. Seus vínculos com uma visão homogeneizadora e monocultural dos processos educativos. Reinventar desafia a nós, educadores e educadoras, a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço e o tempo escolares, os currículos, de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem que permitam dar respostas aos desafios da contemporaneidade.

Reconhecemos que muitos são os desafios no contexto escolar que impedem a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais. Enunciaremos três que consideramos fundamentais, sem querer afirmar que são os únicos.

Um primeiro desafio é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. Reconhecê-las e nomeá-las, como afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131), “nos textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas

mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, seus conhecimentos e comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados e reconhecendo como válido um único tipo de conhecimento, produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia, desvalorizando e inferiorizando conhecimentos construídos a partir de lógicas outras (Maldonado-Torres, 2011).

Nesta perspectiva, desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental, assim como reinventar as culturas escolares, introduzindo em sua dinâmica a diversidade dos saberes produzidos pelos diversos sujeitos socioculturais.

O segundo desafio está orientado a questionar fortemente o eurocentrismo^{iv}. Tal enfoque afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Reconhecer esta realidade e promover processos de (re)construção de conhecimentos-outros é uma preocupação fundamental para se reinventar a escola na perspectiva intercultural e decolonial.

Questionar o eurocentrismo nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. Supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção e, portanto, serem trabalhados na escola. Para tal, é importante estimular os alunos e alunas a reconhecerem os saberes presentes em suas comunidades de referência, apresentá-los na sala de aula, convidar pessoas que são referência para diferentes grupos por sua sabedoria, pertencentes a comunidades indígenas, de matriz afro-brasileira, grupos populares, etc., para participar da dinâmica escolar, assim como identificar diferentes materiais e textos escolares — vídeos, músicas, páginas web, etc. —, que permitam trabalhar a ecologia de saberes no cotidiano escolar.

Outro grande desafio é a superação dos dualismos que, articulados com a colonialidade, estão fortemente arraigados em nossas sociedades e nos processos educativos. Estes dualismos priorizam um polo da relação — o europeu, civilizado, masculino, branco, moderno, racional, negando as contribuições dos grupos socioculturais e

Escola hoje: tensões e desafios

epistemologias que são consideradas pertencentes ao passado e que devem ser superadas pela lógica moderna eurocêntrica. Somente promovendo o diálogo intercultural entre diferentes sujeitos, saberes e práticas poderemos reinventar a escola.

Na reflexão pedagógica, a temática das diferenças não é nova. No entanto, é importante ter presente que hoje assistimos um alargamento da temática das diferenças nos processos educativos. A perspectiva intercultural tem se afirmado e promovido uma nova sensibilidade para o reconhecimento das diferenças presentes no cotidiano das escolas. Diferenças de gênero e sexualidade, étnico-raciais, religiosas, entre outras. Todavia, ainda são incipientes as buscas de construir um cotidiano escolar que trabalhe, positivamente, as diferenças e promova um diálogo entre os diversos sujeitos socioculturais nele presentes.

Quando defendemos a necessidade de reinvenção da escola, não significa desconsiderarmos o que já foi produzido em relação aos processos educativos, mas reconhecermos que essa configuração foi construída com base na modernidade e que, portanto, sinalizam a ocorrência de práticas monoculturais e padronizadoras nos espaços escolares.

Reafirmamos que esta reinvenção da escola já está em marcha. Já existem experiências “insurgentes” de organizar currículos, espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com a comunidade, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, utilizando múltiplas linguagens e tecnologias, assumindo um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Reconhecê-las, visibilizá-las e apoiá-las é uma tarefa urgente.

Concluindo...

Ao trazer novamente a memória do questionamento de Marisa Vorraber feito no livro “A escola tem futuro?”, publicado há mais de 20 anos atrás, procuramos refletir sobre algumas transformações significativas ocorridas no espaço escolar que influenciaram a construção de uma escola democrática, plural e inclusiva.

Entre tensões e controvérsias, embora o neoliberalismo e neoconservadorismo tenham encontrado amplo espaço dentro do cenário educacional, a força e a insurgência de sujeitos e grupos socioculturais diversos tem mobilizado a sociedade e a escola para o enfrentamento do discurso neoliberal e conservador, os preconceitos, discriminações, racismo, machismo, homofobia, capacitismo, entre outros aspectos.

Essa tensão está posta e nos convida a assumir um posicionamento enquanto educadores e educadoras em defender cada vez mais a escola como o espaço das diferenças, local onde de forma alguma, as violências e dominações que ocorrem na sociedade podem encontrar brechas para se instalarem e produzirem mais violências e dominações.

A naturalização de processos educativos pautados na colonialidade permanecem introjetados nos cotidianos escolares e, além disso, são reforçados elegendo como um único tipo de conhecimento válido, aquele pertencente a matriz moderna e eurocêntrica. Se não pensarmos em modos de desconstrução desta lógica, consequentemente ficaremos impedidos de favorecer dinâmicas guiadas pelo diálogo intercultural.

Romper com a colonialidade presente na educação brasileira constitui, portanto, um desafio fundamental para a democratização dos processos educativos e reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais, suas potencialidades, visões de mundo, conhecimentos e saberes.

Nesta perspectiva assumimos a perspectiva intercultural e decolonial que consideramos potente para apoiar insurgências e promover a reinvenção da escola para que possa favorecer processos de empoderamento e valorização dos que foram desumanizados e subalternizados historicamente. Uma educação digna que contribua para a formação de seres mais humanizados e felizes.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In: CANDAU, Vera. Maria. (Org.) **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Editora dos Autores, 2023. p. 45-60.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio. Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Curículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural**: mapa conceitual. (documento de trabalho). Departamento de Educação. PUC-Rio. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, Nélson. Las humanidades y el giro decolonial en el siglo XXI. **Analéctica**, Buenos Aires, n. 21, p. 1-9, mar. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nélson. El pensamiento filosófico del “giro descolonizador”. In: DUSSEL, Enrqiue; MENDIETA, Elle; BOHORQUEZ, Carlitos (Ed.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” 1300-2000**. México: Siglo XXI, 2011. p. 683-697.

MALDONADO-TORRES, Nélson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Ed.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725–748, set. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Congreso da Association Pour La Recherche Interculturelle**, Florianópolis. **Anais XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)**. Florianópolis: UFSC, 2009a.

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: 7Letras, 2009b, p. 13-42.

Notas

ⁱ Livro organizado por Marisa Vorraber Costa intitulado: “A escola tem futuro?” Publicado pela editora DP&A em 2003.

ⁱⁱ Segundo Freitas (2014), o termo é uma tradução de *Corporate reformers*, termo cunhado pela pesquisadora Diane Ravitch (2011) que indica uma coalisão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores que sustentam a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma forma mais coerente para “reconstruir” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores que atuam nas escolas.

ⁱⁱⁱ Os representantes principais deste grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

^{iv} Segundo Quijano (2005) o eurocentrismo se refere a uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder centrado na Europa.

Sobre as autoras

Vera Maria Ferrão Candau

Possui Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Assessora experiências e projetos socioeducativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). E-mail: r.sousalima@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885>.

Ana Paula da Silva Santos

Possui Doutorado em Educação pela PUC-Rio. É integrante do Grupo de Pesquisas sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC - PUC-Rio). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA inserida na linha de Políticas, Gestão e Formação de Educadores, professora dos cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física da UNESA e Professora formadora no Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF) na Secretaria Municipal de Educação do município de Duque de Caxias/RJ. E-mail: apss.sol@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0755-2484>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 03/07/2025