

## CURRÍCULO INTERCULTURAL E DECOLONIAL NO CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E LATINO-AMERICANO

### *INTERCULTURAL AND DECOLONIAL CURRICULUM IN THE BRAZILIAN AND LATIN AMERICAN HIGHER EDUCATION SCENARIO*

Sidinei Pithan da Silva<sup>1</sup>  
Vânia Lisa Fischer Cossetin<sup>2</sup>  
Ivo dos Santos Canabarro.<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tematiza uma forma de pensar e desenvolver uma perspectiva de currículo que considere a interculturalidade e a decolonialidade no ensino superior brasileiro e latino americano. Do ponto de vista metodológico, consiste em uma abordagem ensaística, que após aprofundar uma reflexão acerca dos pressupostos conceituais fundamentais que envolvem a temática, narra e reflete sobre uma experiência pedagógica vivificada em um curso superior de medicina. A ideia de uma proposta de interculturalidade, no âmbito dos currículos universitários, em perspectiva decolonial, nos possibilita colocar em destaque um sentido de universidade que assume como proposta uma ideia de reflexão radical acerca do conhecimento, questionando os modos de colonialismo e eurocentrismo presentes na sociedade. Isso representa, no sentido das tradições críticas e pós-críticas do currículo, uma forma de questionar as relações de saber e poder, que atravessam a vida social e cultural, bem como a natureza das mediações pedagógicas, e dos projetos epistêmicos e formativos, que se materializam na educação superior. E, mais do que isso, possibilita instaurar sentidos humanizantes, marcas de uma nova postura crítica que pode florescer no âmbito da formação em saúde.

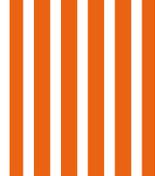
**Palavras-chave:** Universidade. Educação. Formação Humanista.

**ABSTRACT:** This study focuses on a way of thinking and developing a curriculum perspective that considers interculturality and decoloniality in Brazilian and Latin American higher education. From a methodological point of view, it consists of an essay approach, which, after deepening a reflection on the fundamental conceptual assumptions that involve the theme, narrates and reflects on a pedagogical experience lived in a medical university course. The idea of a proposal of interculturality, in the scope of university curricula, in a decolonial perspective, makes it possible to highlight a sense of University that assumes as a proposal an idea of radical reflection on knowledge, questioning the modes of colonialism and Eurocentrism present in society. This represents, in the sense of the critical and post-critical traditions of the curriculum, a way of questioning the relations of knowledge and power that permeate social and cultural life, as well as

<sup>1</sup> Professor e Coordenador do PPGE em Educação nas Ciências – Unijuí. Doutor em Educação (UFPR). E-mail: [sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6400-4631>

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia, professora do Curso de Medicina da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Unijuí. E-mail: [vania.cossetin@unijui.edu.br](mailto:vania.cossetin@unijui.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8722-9235>

<sup>3</sup> Doutor em História, professor do Curso de Medicina da Unijuí e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos da Unijuí. E-mail: [ivo.canabarro@unijui.edu.br](mailto:ivo.canabarro@unijui.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6937-4698>



the nature of the pedagogical mediations and the epistemic and training projects that materialize in the College education. And, more than that, it makes it possible to establish humanizing meanings, marks of a new critical posture that can flourish in the context of health education.

**Keywords:** University. Education. Humanist Formation.

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre uma forma possível de entender o que os novos tempos nos exigem em termos de compreensão sobre a questão curricular no âmbito da formação universitária. O modo de pensar e assumir a interculturalidade no cenário do ensino superior nos desafia a entender o contexto histórico que se constitui a sociedade brasileira e latino-americana. Também nos exige rever os modos como produzimos nossas relações pedagógicas e epistemológicas, tendo em vista uma refundação das estruturas sociais que “racializam, inferiorizam e desumanizam” (WALSH, 2009, p.2). Isso nos é importante, sobretudo, para compreender como é possível pensar e projetar um modo de reflexão radical que incorpore a problemática decolonial para o interior das práticas formativas na Universidade (MELO; RIBEIRO, 2019), bem como para projetar uma prática pedagógica crítica em um curso que forma profissionais de saúde. O currículo, como nós o entendemos, não é apenas um modo de transmissão de conhecimentos, mas sobretudo, um modo de definição e de construção de identidades, e de transformação social e cultural, por isso, passa por ele, um campo de sentidos e significados que expressa modos de ser, ver e viver no mundo (SILVA, 2002).

Tendo em vista esses pressupostos, desenvolvemos sob forma de uma reflexão, ou ensaio, uma abordagem que considere uma ideia geral sobre o sentido da interculturalidade nos currículos universitários, para em seguida, aprofundarmos o problema da decolonialidade. No último momento, narramos um modo de experiência pedagógica, a qual testemunha um esforço de construção curricular no âmbito da formação em saúde, em um curso de medicina. Resulta desse esforço, uma reconfiguração do que poderia ser chamado de formação humanista na abordagem em saúde, o que reconfigura a relação entre médico e paciente.

## 2. A INTERCULTURALIDADE NOS CURRÍCULOS DO ENSINO SUPERIOR

Nenhuma problematização a respeito de currículos pode prescindir da pergunta sobre a sua finalidade e a que projeto social ou civilizacional ele se vincula, o que vale tanto para a Educação



Básica, como para o Ensino Superior. Diante do que aqui nos propomos, tal questionamento se vê no compromisso de refletir sobre o tema da interculturalidade especialmente nos currículos da Educação Superior, uma vez que eles revelam, dentre outras coisas, o lugar que este nível formativo ocupa no interior da sociedade da qual é partícipe. Uma reflexão que, filosoficamente concebida, para fazer jus à criticidade e à radicalidade que a constitui, requer que pensemos sobre o próprio sentido da formação desenvolvida neste nível de ensino, daquela que desejamos ou que, hodiernamente, é possível de ser sustentada.

Existem, como sabemos, cinco tipos de instituições de ensino superior, a saber: Universidades, Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais. As discussões aqui desenvolvidas destinam-se aos cinco tipos, contudo, pelo fato de a Universidade desenvolver inúmeras atividades das quais as outras instituições estariam liberadas, a exemplo da pesquisa e da extensão, presume-se daí seu maior impacto e compromisso social, razão pela qual estes escritos levam-na prioritariamente em consideração. Significa considerar que, a rigor, a Universidade se alia a um projeto de mundo e de sociedade. Em outros termos, por ser uma instituição educacional, guarda uma intencionalidade que precisa ser admitida e assumida, desde que não comprometa o espaço para o exercício pleno de sua própria liberdade reflexiva, inclusive ante um eventual engajamento no debate intercultural.

Deste ponto de vista, podemos partir do suposto de que um currículo já está sempre comprometido com determinadas concepções de mundo, de humano, de sociedade (SILVA, 2002). Mais que isso, um currículo traduz, em última instância, interesses e objetivos formativos que podem tanto representar os ideais de uma sociedade inteira, como podem o fazer a partir de perspectivas contextuais, grupais ou mesmo pessoais. Pode, portanto, tanto legitimar como subverter as significações histórica e socialmente operantes. Não por acaso, o seu conteúdo é de indiscutível importância e de interesse de toda a sociedade.

É exatamente aí que o Ensino Superior, mais especificamente a Universidade, encontra-se num lugar ambivalente. Por um lado, ela é “[...] o lugar e o tempo em que a própria sociedade oportuniza a reflexão sobre si mesma de maneira profunda e radical” (SCHNEIDER, 1996, p. 22) e, por outro, como instituição educacional vê-se convocada à proposição, por isso sempre posicionada e nunca neutra. Significa que assim como ela requer um alto grau de liberdade para efetuar a reflexão radical sobre o conhecimento prático e teórico produzido pela sociedade humana (SCHNEIDER, 1996), assim também ela não pode evadir-se de assumir valores dos quais depende qualquer processo formativo. Fica, então, entregue ao dilema de impedir a esclerose pelo esforço intermitente de suspender e revisar o saber já constituído, frequentemente viciado e fixado como certeza absoluta, e de ter que engajar-se num determinado projeto.

Logo se vê que se trata de um sentido de Universidade que está longe de ser apenas um espaço-tempo de produção, uma guardiã e transmissora de conhecimentos e saberes já consagrados, tampouco uma mera prestadora de serviços em alinhamento irrestrito com a lógica mercadológica. Além disso, em virtude de cada curso, cada currículo, ser pensado a partir de certos campos e recortes teóricos, apresentando-se como uma certa proposta de sociedade, atravessada por interesses e relações de poder – ainda que não plenamente ciente disso –, não poderia a própria Universidade esquecer-se do caráter ficcional dos valores e ideais que estes currículos veiculam e, indiretamente, também ela. Valores e ideais, novamente lembrando, que ao mesmo tempo dão sustentação a qualquer projeto educativo e que fazem do Ensino Superior, de um modo geral, e da Universidade, de modo particular, serem o que são: instituições educacionais. Nunca é demais advertir que a Universidade, sobretudo, poderá apenas profissionalizar tecnicamente, despedindo-se do compromisso com a formação humana e com os rumos da sociedade; reduzindo-se à lógica da empresa e permitindo-se ser aliciada pelo sistema econômico, estará muito mais sujeita a ser instituída do que a ser instituinte, aspecto que não corresponde ao que defendemos aqui como proposta de universidade intercultural em perspectiva decolonial.

Inicialmente, podemos presumir que o dilema ao qual se vê enredado o Ensino Superior no que tange às suas ofertas curriculares, encontra-se também nas políticas de reparação, cujo intuito sempre foi garantir a inserção e a valorização das diferenças societárias, culturais, de gênero e étnico-raciais. É o que passou a ocorrer depois de sancionada as Leis 10639/03 e 11645/08, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir, nos currículos, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O texto do documento aborda questões muito caras não só às políticas de reparação, mas aos esforços em direção à desmistificação e ao esclarecimento das questões raciais, questionando o DNA (europeu/etnocêntrico) das Universidades. Seu objetivo foi, e ainda é, mobilizar ações com vistas à implementação de currículos com maior abertura para o debate acerca da diversidade cultural, racial, social e econômica, constitutiva da sociedade brasileira. No Ensino Superior, particularmente, a Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece expressamente que elas “[...] incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. As ações esperadas vão da inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares que reservem espaço para discussões sobre interculturalidade, o desenvolvimento de atividades acadêmicas que promovam as relações étnico-raciais, até a necessidade de se dar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, ao fomento de pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática em questão.

Em um país visivelmente multicultural e desigual como o nosso, tais demandas tornam-se urgentes e indispensáveis. Como é de se esperar, a Educação como um todo ocupa, neste tocante, um lugar importantíssimo, posto que, ao lado de políticas públicas de atendimentos às necessidades de condições de vida dignas, é ela que promete minimizar as desigualdades sociais pelo oferecimento das mesmas oportunidades a todos os cidadãos, indistintamente. Da Educação Superior não se espera algo distinto, mas ela se vê enredada no dilema de ter que seguir comprometida com a formação humana e, ao mesmo tempo, profissionalizar, ou seja, “negociar” com o mercado. Vê-se estrangida a conciliar seu projeto formativo com um projeto econômico de proporções globais e, muitas vezes, perverso, porque se alimenta da competitividade, da eficiência e do mérito, que nada favorecem os grupos historicamente discriminados e excluídos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos bens culturais de qualidade. Encontra-se, portanto, em permanente negociação com os conhecimentos, os saberes e os sentidos oriundos de um universo que historicamente tem se tornado hegemônico: o modelo eurocêntrico e também norte-americano. Na leitura de Santos (2010b), um modelo de matriz colonialista, autodenominado neutro, objetivo e universal, que não faz outra coisa senão naturalizar e legitimar a ordem vigente, expressamente excludente e desigual, enunciado pelo sujeito europeu civilizado e desenvolvido. É dentro desta lógica que as disciplinas e os currículos escolares e universitários foram e que, em termos gerais, têm sido pensados e estruturados.

Dentro deste horizonte, é importante considerar que o currículo é uma complexidade que se ocupa de questões que extrapolam o campo científico e epistemológico, porque veicula ideais e configura sentidos, é formador de subjetividades e identidades sociais e culturais. Como campo especializado, articula forças econômicas, políticas, culturais e que, em função do tecnicismo e pragmatismo que o marcam, tende a uma certa depuração da subjetividade para garantir a sua eficácia (BIESTA, 2016), não por acaso, excluindo conhecimentos e saberes que não se configuram dentro desta lógica. Os preceitos de objetividade, neutralidade e universalidade tornam-se aí a sua insígnia, configurando um sistema cujos únicos aptos a produzir conhecimento passam a ser os especialistas, não por acaso, bem treinados. Um conhecimento que, ao ser curricularizado, retroalimenta a já mencionada lógica mercadológica, colocando-se como instrumento muito mais apto à adaptação servil do que para a promoção da liberdade humana.

Assim, se partimos do suposto de que a educação, desde os gregos, guarda um vínculo inegociável com a ética (HERMANN, 2001) e, por conta disso, não desejamos reduzir a Educação Superior à uma agência de negócios, então convém pensar este espaço e os seus currículos dentro de um projeto desejável e possível de sociedade. Segundo concebemos, deste projeto, o Ensino Superior não é só partícipe, mas sobretudo protagonista. E é referindo-se a um projeto de sociedade

democrática, igualitária e de convivência intercultural possível que Adela Cortina (2005) vai afirmar a necessidade de que ele seja pensado dentro de quatro pontos, supostamente inegociáveis. Em primeiro lugar, que justamente já não se trata de assimilar à cultura dominante, mas possibilitar que cada um conserve a sua adesão a identidades culturais diversas. Em segundo lugar, que a diferença não seja simplesmente afirmada, mas assegurada a convivência, já que nem toda diferença é digna de respeito. Em terceiro lugar, que se considere o respeito merecido por uma cultura como o respeito pela identidade das pessoas na adesão livre a ela, lembrando que a cultura não é destino, mas escolha. Em quarto lugar, que compreender outras culturas é condição para compreender a própria cultura, uma vez que elas lançam luz a outras perspectivas humanas. Esse enfoque intercultural, como veremos adiante, ao tematizar o currículo em perspectiva decolonial, precisará levar em consideração o contexto brasileiro e latino-americano, se queremos reinserir uma proposta de ensino crítico e humanista na formação de profissionais da saúde.

Considerando que a ideia de Universidade que aqui defendemos compreende a reflexividade que ela pode fazer sobre si e sobre a sociedade que a forjou, o debate acerca da interculturalidade lhe é absolutamente convergente, posto que ela põe em xeque o perfil homogeneizador e eurocêntrico que historicamente a tem delineado. E mais, também questiona currículos e mesmo avaliações cujas finalidades não têm sido outra senão a de assegurar a manutenção de uma sociedade muitas vezes patriarcal, colonialista e neoliberal, em que cada um é posto no seu “devido lugar”. Nesse sentido, em boa medida a memória acerca do que fomos aponta para nossas possibilidades, desde que estejamos dispostos a suspender nossas convicções, bem como a cultura que nos condiciona. Por isso, os empreendimentos de revisão e análise dos currículos são sempre uma oportunidade de mapearmos os nossos condicionamentos de modo a podermos concebê-los ou como um campo de resistências ou de conformações. Um problema ético, sem dúvida, já que se trata de escolhas a serem justificadas.

### 3. CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DECOLONIAL

Se a universidade brasileira se constitui como um espaço e tempo de reflexão radical acerca do que é assumido como conhecimento prático e teórico (SCHNEIDER, 1996), no interior da cultura humana, ela assume um desafio de analisar criticamente o modo como se deu o processo de colonização e de constituição da cultura no âmbito do processo histórico brasileiro e latino-americano. Em outros termos, ela assume o desafio de compreender as relações interculturais que se deram nesse território, e ao fazê-lo, precisa explicitar as relações de poder (em termos de classe, etnia e gênero) que aqui se estabeleceram. Um currículo intercultural, gestado nas condições que

vivemos, ao longo dos últimos cinco séculos, para se tornar crítico, ou mesmo pós-crítico, não pode ser concebido de maneira neutra e funcional. Esta, aliás, é a postura de Walsh (2009), quando projeta algo para a interculturalidade, que vá além da mera funcionalidade, e compreenda a decolonialidade, em uma esfera crítica. Condição que implica em assumir um olhar que compreenda o conceito no contexto da conjuntura atual do capitalismo, e mesmo do colonialismo.

O currículo, concebido como forma que não apenas descreve a realidade, ou como modo de conhecimento apenas representativo, mas como símbolo de expressão de lutas em torno do significado, da verdade e do poder (SILVA, 2002), torna-se campo simbólico importante para entender se a universidade consegue dar visibilidade a movimentos críticos e pós-críticos em sentido de descolonização (WALSH, 2009). Obviamente que este esforço de criar uma tradição reflexiva, em sentido de crítica ao modo como as relações culturais se deram ao longo da história, se constitui em movimento que reconhece, que o currículo constitui, em última instância, um campo de verdades, conhecimentos e, de proposições, que não apenas descrevem, como também criam realidades e identidades (SILVA, 2002).

Em um cenário de uma teoria tradicional, o currículo deve ajudar a produzir sujeitos que se conformem à ordem existente, reproduzindo as relações sociais e culturais existentes. Trata-se de fabricar o sujeito, ao molde de uma engrenagem, ou mesmo de um modo que o mundo apenas continue a funcionar. A cultura é um modo de se adaptar ou de internalizar o dado. Em um cenário de uma teoria crítica, o currículo se constitui em um modo de construir sujeitos capazes de interpretar a cultura e a sociedade, de forma a que percebam como a ordem (estrutura) existente foi construída. A cultura, assim como o conhecimento, não é um espelho do real, mas algo criado, e com potencialidade de modificar permanentemente o mundo (APPLE, 2017). Em um cenário pós-crítico, o currículo torna-se uma forma de compreender como nos tornamos o que somos (em sentido identitário), ou de porquê assumimos tais identidades (SILVA, 2002). Ele “também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela” (SILVA, 2003). A cultura, envolve aqui não apenas um problema de adaptação à estrutura, ou mesmo de crítica da estrutura, rumo à sua modificação, mas o reconhecimento de que há a criação permanente de formas identitárias e modos de ser que nela se desenvolvem (BAUMAN, 2012).

Este significado acerca do que pode e o que envolve um currículo, nos leva a reconhecer que o problema do currículo, no âmbito universitário, se queremos pensar um sentido intercultural para ele, em perspectiva decolonial (WALSH, 2009), é a de que ele é um documento de identidade, que produz identidades, e que para tanto, mobiliza certas formas de cultura, que constituem o pano de fundo em que essas identidades são formadas (SILVA, 2002). O currículo, logo, é um aparato cultural e linguístico, e não é apenas um conjunto de saberes, ou de práticas que transmitem saberes,

ou que avaliam o modo como esses saberes são produzidos. De certo modo, esclarecem Moreira & Silva (2002, p.26), “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados”[...]. Logo, o problema do currículo, implica algo que: a) é externo a ele, o cenário histórico e sociocultural, que o condiciona e o exige; b) é interno a ele, e que se constitui ao modo de como as mediações pedagógicas ocorrem sob formas culturais; c) está entre o externo e o interno, e que denominamos de conhecimento, e que representa o mundo de alguma maneira e seus conflitos e lutas; d) produz verdades e modos de significação sobre o que podem e devem fazer os sujeitos.

Torna-se importante entendermos aqui que a proposição de um currículo intercultural, para um contexto decolonial, em sentido crítico, e pós-crítico, se orienta para uma crítica do presente, embora o faça sempre desde um horizonte histórico e cultural. Isso significa, para o professor, que quatro instâncias compõem na problematização acerca do que envolve o currículo: a) o contexto histórico e cultural; b) a natureza das mediações pedagógicas; c) o problema do conhecimento; d) a idealidade implicada na constituição do sujeito (SILVA, 2002). Essas, em seu conjunto, constituem um horizonte acerca do que a dinâmica reflexiva da universidade precisa operar, no sentido de que ajuda a sociedade brasileira e latino-americana a se autocompreender em seu modo de constituição histórica, cultural e identitária (RIBEIRO, 1997; WALSH, 2009). Como também ajuda a entender como a questão das mediações pedagógicas colaboram, mais ou menos, para romper com práticas consideradas de dominação, sujeição e opressão, reproduzindo as estruturas culturais e modos de ser cristalizadas ao longo de cinco séculos de dominação dos colonizadores europeus (FREIRE, 2001; TORRES, 2013).

No interior dessas mediações pedagógicas emerge ainda o problema do que chamamos de conhecimento válido, e sobre ele precisamos ficar atentos, para não apenas questionar um modo social e pedagógico que se tornou autoritário e opressivo a partir de nossa herança escravocrata e colonial, como também um modelo de episteme (Ciência), ou de reflexão (Filosofia), ou de sensibilidade estética (Artes), que não problematiza ou dialoga com o cenário cultural que constitui a sociedade brasileira e latino-americana. Contra essas ausências ou invisibilidades acerca do conhecimento precisamos estar alertas, a fim de criar outros horizontes de justiça social e curricular (TORRES, 2013). O sentido da decolonialidade no interior das teorias de currículo, bem como das práticas curriculares, nesse sentido, consiste em: a) desnaturalizar formas de ver, representar e explicar o mundo, produzidas pelos colonizadores, que diminuem ou inferiorizam os sujeitos culturais dos territórios colonizados; b) favorecer processos de empoderamento dos sujeitos assujeitados, de forma a permitir que outras vozes participem da crítica social e cultural, de modo

a ampliar o modo de entendimento da dinâmica social e cultural, como também de quebrar hierarquias culturais induzidas por relações de saber e de poder.

A pergunta sobre qual educação? Para qual sociedade? Se articula, portanto, com a interrogação sobre qual conhecimento? E, se prolonga, ainda para a pergunta sobre: qual tipo de sujeito? Um enfoque intercultural reconhece que não pode haver uma hierarquia no âmbito dos valores culturais, e isso significa que um pressuposto de base, que reconhece a cultura, ou sua noção não apenas como hierárquica, como também diferencial. O problema acerca de qual sujeito formar, encontra-se umbilicalmente relacionado com a pergunta sobre qual cosmovisão adotar para ler e interpretar o mundo. Esse modo radical de pensar o problema da interculturalidade retira um a priori, ou um modelo pronto e disposto a ser aplicado. Há que se ter o reconhecimento de que em uma versão tradicional de currículo, os valores e saberes e práticas que constituem o currículo, e conformam a subjetividade dos envolvidos, são e devem ser o da cultura dominante. No caso de um enfoque decolonial, há que se ter em vista que é preciso romper com o modelo etnocêntrico, ou mesmo eurocêntrico de cultura hierárquica, a fim de conseguir aprender e compreender o significado de uma cultura diferente do modelo Ocidental. E, mais do que isso, é preciso compreender porque a cosmovisão europeia e etnocêntrica se tornou a maneira válida de pensar, silenciando os subalternos (APPLE; BURAS, 2008).

A interculturalidade pressuposta aqui, abre para modos singulares, dialógicos e práticos, em que o currículo, como forma cultural, se constitui na relação intersubjetiva, em que ambos os polos são sujeitos de diálogo. Se o processo histórico se constituiu a partir de um modo vertical e hierárquico de Cultura, de uns sobre outros, cumpre entender como ele gestou certa Pedagogia, que produziu silenciamento e inferiorização. Larrosa (2004), nos evidenciaria que uma Pedagogia da diminuição, se tornou necessária a fim de silenciar e controlar os corpos e subjetividades. Freire (2001), em sentido semelhante, nos mostraria como o a mentalidade do Outro (colonizador), habita a mentalidade do Eu (colonizado). Nesse sentido, reestabelecer um modo de mediação pedagógica, em que possa ser possível reconhecer os sujeitos do ato pedagógico, como sujeitos culturais, que não são objetos da Cultura, mas que são sujeitos da cultura, constitui um modo de pensar a subversão das relações educativas e curriculares na educação superior. Observe-se que a noção de práxis, que decorre de ações e interpretações entre sujeitos situados, em contextos culturais, ajuda a pensar, que a crítica decolonial, não é a de um depósito de uns sobre outros, mas que decorre de uns com outros, a partir de uma interrogação/reflexão radical, sobre aquilo que (lhes) diminui, inferioriza ou assujeita (FREIRE, 2006). Esse aspecto será importante, quando formos no próximo tópico pensar uma perspectiva humanista crítica para o currículo de medicina na universidade.

Em suma, a aposta na construção um currículo intercultural, em um contexto decolonial (WALSH, 2009), assume feições e desafios para a Universidade no Brasil e na América latina. O fato de vivermos no continente mais desigual do mundo, como sugerem Amartya Sen e Bernardo Kliksberg (2010), nos leva a interrogar sobre o papel da universidade na formação humana. O problema de como entendemos o currículo, em um sentido crítico e pós-crítico (SILVA, 2002) parece fazer sentido, uma vez que nos damos conta que nossa reflexão radical na universidade deve ser capaz de analisar e compreender que somos o que fazemos, ou mesmo, que nos tornamos algo a partir do que fazemos. Esse algo que queremos compreender, trata-se da própria forma identitária que assumimos no interior da cultura para pensar as questões do mundo, bem como para definir as idealidades e formas que os sujeitos devam assumir em sua formação cultural. Aspecto que nos leva a narrar e refletir sobre uma experiência educativa que desenvolvemos na educação superior.

#### **4. A POSSIBILIDADE DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANISTA NO CURSO DE MEDICINA**

Nessa terceira parte do artigo, procuramos fazer uma pequena verticalização entre os pressupostos discutidos com a perspectiva de uma prática realizada em um currículo do curso de medicina de uma determinada instituição de - Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul - na qual a organização curricular é feita em unidades, cada uma delas é trabalhada por três professores, de forma integrada e dialógica. Sendo assim, pensamos em detalhar uma prática que está essencialmente ligada à questão da formação humanista (em Humanidades) nos cursos de medicina. Na realidade, todos os cursos da área da saúde são elaborados na perspectiva de abordar uma formação humanista como um de seus pilares essenciais. O enfoque numa formação ampla e geral (humanística), deve aparecer de forma estrutural, dada a especificidade de um curso de medicina trabalhar não somente os conhecimentos biomédicos, mas, essencialmente, os que envolvem a condição humana, em sua complexidade, e totalidade social, histórica, biológica e cultural, pois destina-se a cuidar e tratar de pessoas. Numa perspectiva intercultural, de pessoas de diferentes culturas e classes sociais, que vivem no cenário brasileiro e latino-americano, torna-se importante o valor de um núcleo de formação que envolva a área de humanidades (filosofia, ciências humanas, sociais, artes e literatura).

A questão da formação humanista na medicina não é apenas um elemento retórico, mas também um elemento agregador, que interfere, tanto nas relações entre médicos e pacientes, quanto nas relações interpessoais entre os estudantes e as equipes, nas quais eles atuam profissionalmente. Podemos observar que: os cursos de medicina no Brasil, até pouco tempo, eram destinados

essencialmente para as classes sociais mais abastadas. Com as políticas públicas efetivas de governos, esses cursos começaram a serem frequentados também por alunos de classes sociais baixas. Sendo assim, emergiram questões novas para serem discutidas, tais como: o racismo, a pobreza, a presença mais elevada de mulheres, ou seja, as questões de gênero, a questão LGBT, todas essas compondo um novo cenário nos cursos de medicina espalhados por todo o Brasil.

A partir das diferentes experiências que implicam uma formação humanista (que envolve as várias áreas das Humanidades) nos cursos de medicina, vamos nos deter numa experiência específica de um curso, ou seja, no Curso de Medicina de uma instituição de – Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul - numa determinada unidade didática. Ao pensarmos uma perspectiva intercultural do currículo, salientamos um determinado tema para ser trabalhado na unidade específica – a questão da ética nas relações de alteridade – entendendo nas relações entre médicos e pacientes a partir de três situações, ou seja: primeira situação (a questão da ética nas relações de gênero), segunda situação (a questão da ética nas relações inter-raciais), terceira situação (a questão da ética nas relações LGBT). As situações foram dadas aos estudantes como formas de problemas, os quais deveriam apresentar respostas de como tratariam pacientes nessas três situações estabelecidas, a começar pelo tratamento ético e de alteridade a ser desenvolvido nas relações interpessoais.

Para problematizar nas diferentes situações hipotéticas foram trabalhados artigos com conceitos de referência, para os estudantes adentrar nas discussões mais elaboradas. A perspectiva crítica e humanista do curso requer toda uma fundamentação teórica e metodológica, a qual é perpassada pelas diferentes unidades que os alunos cursam para o seu ciclo formativo. Como por exemplo, a discussão sobre ética que perpassa toda a sua formação, a começar pelos princípios básicos que definem ética. É fundamental um constructo inicial para que os alunos desenvolvam as capacidades de mobilizar elementos conceituais em situações hipotéticas, para a partir de então, elaborar uma compreensão acerca da situação na qual eles estão inseridos como futuros profissionais. Dadas as diferentes situações e problemas, os alunos, respeitando as situações interculturais dos diferentes sujeitos, precisam elaborar respostas mais próximas das realidades concretas de seus pacientes.

A primeira situação sobre a questão da ética nas relações de gênero foi extremamente importante por se tratar de uma constatação nos cursos de medicina no Brasil, a crescente entrada de mulheres nos cursos. Decorrente disso, existem discussões fundamentais sobre os estudos de gênero. Colling (2021), por exemplo, observa a efetiva participação de uma mulher emancipada nos diferentes espaços, saindo do domínio de um espaço privado, para um espaço público mais abrangente para sua atuação como cidadã e profissional. Nos estudos de casos ficaram os relatos

do preconceito que algumas mulheres sofrem na medicina, por ocupar espaços, que até um tempo atrás, eram mais ocupados predominantemente por homens. Dessa forma, salientando que existem, em certos lugares, algumas formas de um machismo característico ainda de uma sociedade patriarcal. Mas a participação das mulheres na medicina vem crescendo acentuadamente, marcando novas relações de gênero, inclusive em casos de pacientes mulheres que preferem serem atendidas por outras mulheres médicas. Os estudos de gênero na medicina ainda são recentes, mas significativamente demonstram uma abertura do mercado para mulheres ocuparem espaços de um domínio, até pouco tempo atrás marcadamente masculino.

A segunda situação, a questão da ética nas relações inter-raciais é extremamente polêmica, pois trabalha um problema estrutural no Brasil. A questão do racismo, que segundo Schwarcz (1993), é um problema estrutural da sociedade brasileira, que trata os afrodescendentes com uma certa inferioridade, repercute em todas as relações sociais e interpessoais das pessoas negras. A situação que foi colocada para resolver foi como essas pessoas negras são tratadas nas redes públicas de saúde, bem como, se ainda existe preconceito no tratamento médico. Percebemos que a questão ainda é muito polêmica aqui no Brasil, mesmo em cidades onde as pessoas negras são a população predominante, o preconceito ainda é presente. A questão ainda é mais preocupante com a presença de médicos (as) negros (as), pois em lugares onde a maioria da população é branca – em algumas cidades interioranas no Brasil – é possível perceber uma certa resistência da população em ser atendida por médicos negros. Essa questão ainda ficou mais evidente com o programa Mais Médicos, pois vieram para o Brasil muitos médicos negros, os quais enfrentaram preconceitos e resistências em diversas regiões brasileiras.

A terceira situação, a questão da ética nas relações LGBT, foi de extrema importância para a discussão com os estudantes, pois alguns relataram que as pessoas pertencentes a esse grupo sofrem preconceitos por alguns médicos que os atendem nas redes de saúde. Dada a especificidade de algumas pessoas do grupo LGBT terem características, tanto físicas quanto de orientação de gênero – aqui entende-se gênero não-binário – apresentarem especificidades muito próprias, alguns profissionais de saúde não conseguem atender os protocolos adequados para o seu atendimento. Essa foi a primeira questão elaborada, a segunda questão, diz especificamente quanto à presença de pessoas LGBT nos cursos de medicina. Nas relações entre os colegas a questão é mais amena, mas essas pessoas quando vão para o mercado de trabalho podem sofrer algum tipo de preconceito. A história de lutas e conquistas LGBT no Brasil é ainda recente, ainda sofrem restrições e preconceitos, mas o que podemos perceber é que estão lentamente conquistando novos espaços, inclusive, em cursos superiores até então muito elitistas.

As três situações colocadas para discussão com os alunos de medicina apontam para a importância de uma formação humanista com questões próprias do tempo presente. Torna-se importante fazer uma narrativa que aborda a historicidade das questões também numa perspectiva dialógica, não apenas linear, pois todas elas fazem parte de diferentes contextos que interferem no cotidiano dos estudantes de medicina. São, essencialmente, questões interculturais pois fazem parte não somente de seu cotidiano, mas também dos atores sociais, tanto dos médicos, quanto de seus pacientes. De um lado, é necessário a nosso ver, que os currículos abordem questões culturais presentes no contexto brasileiro e latino-americano, as quais interferem diretamente nos estudos de casos, propostos nos cursos de medicina. Por outro lado, entendemos que as formas como essas questões são tratadas no contexto brasileiro, já revelam uma atitude decolonial, ou seja, como esses sujeitos reagem a diferentes formas de preconceitos, num mundo marcado pela diversidade. Talvez o termo diversidade seja bastante apropriado para caracterizar uma das lutas decoloniais, uma vez que permite pensar e combater a homogeneização e discriminação das identidades de corpo, gênero e etnia. Obviamente, que um enfoque intercultural, que considere uma perspectiva decolonial ampla, no âmbito do currículo, sugere que questionemos, como o faz Walsh (2009), a estrutura de classes da sociedade, ou mesmo o modo de como as diferentes culturas enfrentam os problemas decorrentes do capitalismo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob esse pressuposto, parece relevante entender que o cenário decolonial, desdobrado para o currículo universitário, pressupõe, que um universo de lutas sociais e culturais, se presentificam no campo curricular, exigindo dos professores, uma compreensão ampliada sobre eles. No caso brasileiro e latino-americano, a precariedade da vida vivida contemporaneamente, precisa ser lida e interpretada, a partir dos processos históricos e sociais (autoritários) dos últimos cinco séculos (DUSSEL, 1993; WALSH, 2009; SCHWARCZ, 2019). Isso recoloca tanto o problema de como nos relacionamos com as culturas não hegemônicas, tais como as culturas que foram dizimadas e aniquiladas, tais como as culturas dos povos ameríndios e afrodescendentes, como também, compreendemos o modo como se formou a estrutura social e cultural que oprime e discrimina homens e mulheres, em termos de classe, gênero e etnia. Essa interface de uma abordagem intercultural, parece ser possível a partir de uma via de uma reflexão radical acerca do conhecimento, a qual questione, a própria ciência e a filosofia, em seus fechamentos eurocêntricos e colonialistas (SANTOS, 2010a). E, isso, como testemunhamos, é altamente instaurador de uma nova forma de humanização no âmbito da formação em saúde.

De outra parte, este enfoque intercultural, parece requerer uma abordagem de uma práxis pedagógica (dialógica e existencial), que considere os sujeitos dos processos educativos, como agentes capazes de interrogar e reelaborar os sentidos hegemônicos (FREIRE, 2001), que fecham os caminhos para uma existência intercultural, atravessada por valores, que reconhecem o valor da igualdade, da diferença, da contingência, da crítica e da solidariedade. Ou seja, de uma forma de currículo, que permita questionar o que somos culturalmente, em termos das relações de poder, que nos conformaram, como também de uma forma de currículo, que permita aos estudantes se reinventar naquilo que podemos ser (SANTOMÉ, 2013). O currículo, como afirmamos, é um documento de identidade (SILVA, 2002), e, portanto, cumpre entendermos quais identidades estão sendo forjadas no atual momento histórico e social, bem como, nos interrogarmos sobre como podemos romper com formas identitárias de cultura no interior da educação, que colaboram para diminuir, discriminar e silenciar os diferentes, os estranhos, os não aptos, bem como os excluídos em geral (WALSH, 2009).

Uma abordagem no campo do currículo, no contexto da formação em saúde, que considere as tradições críticas, tais como as de Dussel (1993), Freire (2001) e Santos (2010a), nos ajudaria a realizar a crítica das ideologias, ou mesmo, das formas de colonialidade que se presentificam em toda as esferas humanas, denunciando sobretudo, a desigualdade e a injustiça social que se presentificam no Brasil e América Latina. Uma abordagem pós-crítica, tal como sinaliza Silva (2002), nos tornaria mais cientes, de que o currículo, é uma construção cultural, e que em última instância, cria formas de ser, ver e representar o mundo. Logo, que não há neutralidade no âmbito do conhecimento, e que precisamos nos tornar críticos de nossa própria forma de crítica, uma vez que a linguagem, é o médium que criamos para interpretar, compreender e viver no mundo. Um currículo decolonial (WALSH, 2009), neste caso, é algo sempre em movimento, se fazendo. Algo que explicitamos, mesmo que de forma parcial, a partir de um movimento concreto da prática pedagógica desenvolvida no curso de medicina.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BURAS, Kristen L (org.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. New York: Routledge, 2016.

BRASIL. **Lei da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**: Lei nº 11.645/08, Brasília. 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 16 jul. 2021.

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

COLLING, Ana Maria. **A cidadania da mulher brasileira**: uma genealogia. São Leopoldo: Oikos, 2021.

DUSSEL, Enrique. **1492**: a origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KLIKSBERG, Bernardo. O que significa viver na América Latina, a mais desigual das regiões? O caso da saúde pública. *In: SEN, Amartya; KLIKSBERG, Bernardo. As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n.4, out./dez. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio B. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura da política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010b.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. **Introdução à filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Disponível em: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf). Acesso em: 28 de julho, 2021.