

DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes

DIFERENCIAS, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DECOLONIALIDAD: temas insurgentes

Vera Maria Candau¹

Resumo: Estamos vivendo uma situação de crise que afeta diferentes dimensões da vida social e política. No âmbito educacional, confrontam-se posições conservadoras com um intenso movimento, tanto de mobilização social quanto de produção acadêmica, de reconhecimento de diferentes grupos socioculturais inferiorizados e subalternizados na nossa sociedade. Este trabalho se situa nessa perspectiva e está orientado pela perspectiva decolonial e sua inter-relação com a educação intercultural crítica. Além de abordar essa temática, apresenta algumas questões que vêm adquirindo especial relevância hoje. São elas: igualdade-diferença, interseccionalidade, empoderamento, branquitude e ecologia de saberes. Reflete sobre cada uma delas e indica suas implicações para o desenvolvimento dos processos educacionais. Nas considerações finais -insurgindo...- assinala alguns desafios para avançarmos teórica e praticamente nessa direção. Defende que essa perspectiva exige desconstruir uma concepção padronizadora do formato e dos currículos escolares, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares, reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar e colocar, no centro de nossas buscas para construir uma educação intercultural crítica e decolonial, os grupos sociais subalternizados e inferiorizados na nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação intercultural crítica. Perspectiva decolonial. Saberes-práticas educacionais insurgentes.

Abstract: We are living in a crisis, which affects different dimensions of social and political life. In the education field, conservative positions are confronted with an intense movement, both of social mobilization and academic production, of recognition of different socio-cultural groups, inferior and submitted in our society. This work is situated in this perspective and is guided from decolonial perspective and its inter-relation with critical intercultural education. Besides approaching this issue, it presents other ones that have acquired special relevance nowadays. That means, equality-difference, intersectionality, empowerment, whiteness, and knowledge ecology. It reflects about each one of these issues and indicates their implications for the educational process development. In the final considerations – insurging... - it points out some challenges to move in this direction in theoretical and practical ways. It defends that this perspective requires deconstructing a standard conception of the school format and curricula, questioning the coloniality present in school cultures, recognizing countless knowledges and insurgent practices carried out by teachers in daily school life, and placing in the middle of our searches to construct a critical intercultural and decolonial education, the submitted and inferior social groups in our society.

Keywords: Critical intercultural education. Decolonial perspective. Insurgent educational knowledge-practices.

Resumén: Vivimos una situación de crisis que afecta diferentes dimensiones de la vida social y política. En el ámbito educacional se confrontan posiciones conservadoras con un intenso movimiento, tanto de movilización social como de producción académica, de reconocimiento de diferentes grupos socio-culturales inferiorizados y subalternizados en nuestra sociedad. El presente trabajo se ubica dentro de esta perspectiva y está guiado por la visión decolonial y por su interrelación con la educación intercultural crítica. Además de abordar este tema, presenta algunas cuestiones que han cobrado especial relevancia en la actualidad. A saber: igualdad-diferencia, interseccionalidad, empoderamiento, blanquitud y ecología de saberes. Reflexiona sobre cada una de las mismas y señala sus implicancias para el desarrollo de los procesos educacionales. En las consideraciones finales -en un gesto de insurgencia...- habla de algunos desafíos que debemos enfrentar para poder avanzar en lo teórico y en lo práctico en esa dirección. Defiende que la presente perspectiva exige desconstruir una concepción que estandariza el formato escolar y los currículos escolares. También exige cuestionar la colonialidad presente en las culturas

¹ Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Professora emérita do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC). Pesquisadora Senior do CNPq. E-mail: r.sousalima@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6987-6885>.

escolares, reconhecer inúmeros saberes y prácticas insurgentes que realizan profesores y profesoras en la vida cotidiana de la escuela, y ubicar en el centro de nuestras búsquedas por una educación intercultural crítica y decolonial, a los grupos sociales subalternizados e inferiorizados en nuestra sociedad.

Palabras clave: Educación intercultural crítica. Perspectiva decolonial. Saberes-prácticas educacionales insurgentes.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos tempos difíceis atravessados por muitos desafios e incertezas, tanto no âmbito planetário como nacional. No nosso país, além da crise provocada pela pandemia do COVID-19, vivenciamos um período político conturbado e de forte retrocesso em políticas sociais e culturais, marcado por perspectivas conservadoras e reacionárias.

No âmbito educacional, depois de um período, particularmente a partir de 2003 com os períodos de governo do Partido dos Trabalhadores, em que foram construídas políticas públicas orientadas à promoção de diferentes grupos socioculturais, passamos a viver um contexto de forte questionamento aos avanços conquistados e de uma concepção de educação que afirma que os processos educativos devem estar centrados exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares, defendendo uma neutralidade epistemológica e uma *escola sem partido*, reforçando o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação. Nesta abordagem, questões relacionadas a gênero, sexualidade, relações etnicorraciais, homofobia, racismo etc. não devem estar presentes nos contextos educativos e devem ser denunciados os professores e as professoras que as abordam.

Esta onda conservadora tem se expandido no país e provocado um intenso confronto de posições sobre o sentido da educação e da escola hoje. No entanto, apesar do clima tenso, adverso e conflitivo, diferentes grupos e movimentos sociais continuaram promovendo muitas ações e iniciativas que visibilizam as diferenças presentes na nossa sociedade de caráter étnico-racial, gênero, orientação sexual, religiosas, etc., lutam para que não sejam transformadas em desigualdades, contra preconceitos e discriminações e pelo seu reconhecimento e afirmação. Também denunciam o silenciamento e inferiorização de diferentes grupos nas relações sociais e nos processos educativos. Defendem a importância destas questões na perspectiva da afirmação de uma educação democrática em que todos e todas tenham respeitados seus direitos de cidadania. Uma intensa produção acadêmica vem sendo produzida entre nós sobre estas temáticas e novas questões são levantadas.

Nesta perspectiva, situo este trabalho, que assume a afirmação de uma educação democrática, justa e plural, que considero de especial relevância no momento atual. Com esta intencionalidade, está orientado pela perspectiva decolonial e sua interrelação com a educação intercultural crítica. Este foco constitui a primeira parte deste texto. A partir dela, focalizamos alguns temas que vêm adquirindo especial relevância e atualidade entre nós. São eles: igualdade-diferença, interseccionalidade, empoderamento, branquitude e ecologia de saberes. Nas considerações finais -insurgindo..., assinalo alguns desafios para avançarmos teórica e praticamente no desenvolvimento de processos educativos que incorporem estes temas que considero fundamentais para a afirmação da democracia no nosso país e de uma educação em que todos e todas tenham respeitados seus direitos a uma vida digna.

2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: uma relação necessária

A interculturalidade vem adquirindo cada vez maior presença no campo educacional. Na América Latina, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 70, quando a expressão surge referida à educação indígena (CANDAU, 2010). Caracterizo este processo como uma “construção plural, original e complexa”. Muitos têm sido os programas, projetos e experiências desenvolvidas ao longo do continente que assumem este enfoque. Políticas públicas da área de educação têm incorporado a interculturalidade em reformas curriculares e processos de formação de professores e professoras. Uma relevante produção acadêmica tem sido produzida. Certamente, este desenvolvimento é muito heterogêneo entre os diferentes países latino-americanos.

No entanto, segundo Fleury (2017) afirma:

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e

mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (FLEURY, 2017, p. 178).

Esta realidade explicita o caráter polissêmico da expressão educação intercultural, muitas vezes reduzida à mera visibilização de diversos grupos socioculturais, assumindo um enfoque exclusivamente descritivo e turístico, não questionando as relações de poder presentes nas interações entre os diferentes grupos socioculturais, reforçando assim relações assimétricas entre grupos, processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais.

Superar esta perspectiva é o que defende a interculturalidade crítica que pode ser assim caracterizada: questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012).

Para Catherine Walsh (2007), a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser. Assim define o que entende por decolonialidade:

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da *decolonialidade* (WALSH, 2007, p. 9).

A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos. Segundo Ballestrin (2013), “o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (p. 89).

No nosso país esta perspectiva vem se afirmando, inúmeros grupos de pesquisa vêm aprofundando suas diferentes dimensões e cresce a produção sobre esta temática, especialmente nas áreas de ciências sociais e educação.

Fleury (2017) também afirma a necessária articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURY, 2017, p. 183).

Sendo assim, é possível afirmar que a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica.

Para a educação intercultural crítica, um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas. Reconhecê-las e nomeá-las, como afirma Maldonado-Torres (2007), *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* (p. 131).

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, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial.

A interculturalidade crítica também questiona fortemente o eurocentrismo. 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 da educação intercultural crítica e decolonial que deve mobilizar uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares.

Outro grande desafio é a superação dos dualismos que, articulados com a colonialidade, estão fortemente arraigados em nossas sociedades. Estes dualismos priorizam um polo da relação -o europeu, civilizado, masculino, moderno, racional-, negando as contribuições dos grupos socioculturais e epistemologias que são consideradas pertencentes ao passado ou que são reduzidos a crenças e que devem ser superadas pela lógica moderna eurocêntrica. Somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento.

Caminhar nesta direção exige reafirmar o aspecto processual e permanente, tanto da desnaturalização da colonialidade, como da construção de dinâmicas outras que promovam o diálogo intercultural, a partir do reconhecimento dos diversos grupos socioculturais como sujeitos e atores sociais e produtores de conhecimentos.

Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade.

3. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: questões atuais

Aprofundar a articulação entre educação intercultural e decolonialidade supõe, como já afirmei, dialogar com algumas questões que vêm se afirmando nos debates atuais sobre diferenças culturais e processos sociais e educacionais. Abordarei algumas delas.

Um tema muito presente nestas reflexões diz respeito às relações entre desigualdades e diferenças. Em diversos seminários, encontros, congressos de que tenho participado, é muito recorrente que na discussão sobre aspectos relacionados às diferenças culturais surja a pergunta se estas questões não podem ser vistas como componentes das desigualdades socioeconômicas tão acentuadas no nosso

país. Parece que o primado é da desigualdade e as diferenças culturais devem ser concebidas como meras consequências dela derivadas. Com certeza, esta é uma questão amplamente debatida nas ciências sociais. Faço referência aqui a dois autores que considero fundamentais para seu aprofundamento: Nancy Fraser e Boaventura de Sousa Santos.

Nancy Fraser, conhecida filósofa e intelectual feminista estadunidense, tem como preocupação central de sua obra a problemática da justiça em um mundo globalizado. Em seu texto *Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “Pós-socialista”* (2006), defende a tese de que a justiça hoje exige tanto redistribuição quanto reconhecimento e que estes polos se sustentam mutuamente e não podem ser dissociados.

Já o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, um dos pensadores atuais mais amplamente reconhecidos, tendo como tema a discussão sobre direitos humanos e as contradições presentes em sua evolução histórica, centrada na questão da igualdade e da universalidade, defende uma reconceitualização dos direitos humanos levando em conta as questões relacionadas às diferenças culturais e às exigências de um diálogo intercultural. Afirma que:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 122).

Estas breves referências evidenciam a relevância das questões relacionadas às articulações entre características socioeconômicas e diferenças culturais dos diversos sujeitos e grupos sociais e a importância de se afirmar a interrelação destas dimensões, sem reduzir uma dimensão à outra. É nesta perspectiva que situo o conceito de *interseccionalidade*.

O termo *interseccionalidade* é atribuído à jurista e feminista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989) para designar a interdependência das relações de raça, sexo e classe e não hierarquizar as diversas opressões presentes no tecido social. Referido em sua gênese aos feminismos negros vem adquirindo cada vez maior impacto tanto na produção acadêmica quanto nas práticas sociais e políticas. Também tem suscitado muitas discussões particularmente entre as intelectuais e ativistas negras sobre suas diferentes apropriações. Uma referência fundamental para esta discussão entre nós é o livro de autoria de Carla Akotirene, pesquisadora e ativista negra, *O que é Interseccionalidade?* (2019). Para ela, trata-se de uma ferramenta que *visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cis-hétero-patriarcado* (p. 18).

No contexto do presente texto, considero a categoria da interseccionalidade uma lente poderosa para visualizar a teia construída entre os diferentes tipos de opressões presentes na nossa sociedade, assim como para questionar as visões essencialistas das identidades que, privilegiando determinados marcadores identitários, consideram os demais, como meras consequências.

Para Bilge (2009),

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

A interseccionalidade também contribui de modo relevante para analisarmos as dinâmicas dos processos educacionais. A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas

equitativas e democráticas.

Outra categoria importante para caminharmos nesta direção é a de *empoderamento*.² Esta expressão nos remete ao sentido do que entendemos por poder, tantas vezes no senso comum associado a um valor negativo, de sujeição e imposição. Muitos filósofos e cientistas sociais trataram do poder com diversas aproximações e perspectivas. Destas diversas abordagens derivam sentidos diferenciados de empoderamento, amplamente discutidos pela comunidade acadêmica.

Batliwala (1994), indiana, ativista social, defensora dos direitos das mulheres, afirma:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos, cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos” (BATLIWALA, 1994, p. 130).

Considero importante destacar algumas dimensões assinaladas por diversos autores como integrantes dos processos de *empoderamento* dirigidos a sujeitos marginalizados, inferiorizados e subalternizados: a dimensão epistemológica, relacionada com uma análise crítica da realidade; a subjetiva, referida ao autoconhecimento, à autoestima e confiança em seu próprio potencial; a política, relacionada à participação social, ao engajamento e à mobilização e a econômica, relativa à capacidade de produzir bens e serviços. Trata-se, portanto, de um processo complexo e multifacetado. Também gostaria de destacar que assumo a perspectiva de que ninguém empodera ninguém. Trata-se de promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais.

Este é um componente muito importante da educação intercultural crítica e decolonial. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente.

Uma quarta questão que vem suscitando ultimamente uma intensa discussão diz respeito à problematização da *branquitude* como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política do continente. Considero importante situar esta questão no contexto da promoção de uma educação para as relações etnicorraciais, componente indispensável a uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista. Na nossa sociedade, apesar do consenso entre todos os cientistas sociais de que não vivemos em uma “democracia racial”, esta crença ainda está bastante arraigada no imaginário social. Quando admitimos o racismo, este é situado no plano individual encarado como um desvio de conduta. Admitir o racismo estrutural ainda não é algo consensual. No entanto, Almeida (2019) afirma:

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade, cujo racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 20019, p. 33).

Sendo assim, trabalhar as questões etnicorraciais presentes na nossa sociedade é fundamental. A preocupação por incorporar esta problemática nos processos educacionais vem marcada por muitas décadas de luta dos movimentos negros. No entanto, adquire especial força com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país. Em 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB ao incluir a temática indígena

² Tradução do inglês *empowerment*.

no texto. No entanto, apesar de alguns avanços, um número significativo de trabalhos evidencia a dificuldade de se superar uma visão meramente pontual da incorporação desta temática nas nossas escolas. Além disso, é possível assinalar que estes dispositivos legais focalizam as culturas afro-brasileiras e indígenas, certamente negadas, silenciadas e subalternizadas por uma cultura escolar europeizante e colonizadora. No entanto, vem adquirindo cada vez maior importância, a incorporação à reflexão sobre as relações etnicorraciais da questão da branquitude, que é vista em geral como a norma, uma realidade naturalizada e que não é preciso se refletir sobre sua especificidade. Em diferentes países do mundo, a pesquisa sobre este tema vem de difundindo. Segundo Schucman (2014),

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são reservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2014, p. 56).

Para uma educação intercultural crítica e decolonial, que assume a perspectiva antirracista, incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima.

Uma última questão gostaria de destacar: a *ecologia de saberes*, tendo como referência o pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

Boaventura afirma que

O pensamento moderno tem um caráter “abissal”, isto é, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Neste sentido, os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos, na melhor das hipóteses. Afirma que, originalmente, a linha abissal estava articulada ao colonialismo e, sendo assim, tinha uma localização territorial: a zona colonial. No entanto, este caráter abissal está estruturalmente presente no pensamento moderno ocidental. Permanece estruturante das relações políticas e culturais excludentes configuradoras do sistema mundial contemporâneo. Para ele, a desigualdade e a injustiça social globais estão necessariamente associadas à injustiça cognitiva global. Sendo assim, para se afirmar processos orientados à construção de uma justiça social global é necessário superar a perspectiva abissal e instituir um pensamento “pós-abissal”.

Para tal, é necessário que nos situemos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado da linha abissal, do “Sul global”, concebido como “metáfora do sofrimento humano” (SANTOS, 2010, p. 33), que confronta a monocultura da ciência moderna e a perspectiva que a universaliza como único pensamento válido. Trata-se de promover uma justiça cognitiva, componente indispensável da justiça social, que “não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (Ibidem, p. 57). Para que a alcancemos é imprescindível uma ecologia de saberes. Neste sentido, procura-se promover a inter-relação dos saberes assumidos como científicos com outros saberes, considerados não científicos. Não se trata de afirmar uns e negar os outros e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua. Convém assinalar que, para o autor, na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2010, p. 57).

Esta perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. A reconhecer os diversos

saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais. Promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e dominante e estes saberes. Supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a interculturalidade crítica e decolonial.

As diferentes questões assinaladas devem ser concebidas de modo interrelacionado no sentido da construção de processos educativos na perspectiva intercultural crítica e decolonial.

4 INSURGINDO...

Estamos vivendo uma situação de crise provocada pela COVID-19 que, não só supõe uma grave crise sanitária, mas que afeta diferentes dimensões da vida.

Segundo Santos (2020),

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondente ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p.29).

Acrescento também: de educar, ensinar e aprender... Seremos capazes de aproveitar este momento para construir uma sociedade justa, democrática e solidária? Esta questão também se coloca para a educação e a escola: seremos capazes de reinventar a escola? Desconstruir uma perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato escolar? De questionar uma concepção dos currículos escolares que promove uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental? De questionar a colonialidade presente nas culturas escolares? De reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar, em geral ignorados? De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados?

Se quisermos promover uma educação intercultural crítica e decolonial teremos de assumir estes desafios. Esta é minha aposta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 162.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é Interseccionalidade?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 113.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, Brasília/DF, maio-agosto de 2013.
- BILGE, Sirma. Théorisations Féministes de "Intersectionnalité". *Diogène*, n. 225, p. 70-88, Paris, janeiro-março de 2009.
- BATLIWALA, Sirilatha. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In: G. Sen, A. Germain & L. C. Chen (eds.), *Population Policies Reconsidered: health, empowerment and rights*, Boston: Harvard University Press, 1994.
- BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Casa Civil, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Diálogo Educacional*, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

FLEURY, Reinaldo. *Educação Intercultural e Movimentos Sociais*. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017, p. 319.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era 'Pós-Socialista' *Cadernos de Campo*, v. 15, p. 151-169, São Paulo, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989.

MALDONADO TORRES, Néelson. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.) *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, p. 127-167, 2007, p. 307.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. *Lua Nova* [online]. n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010, p. 637.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Almedina, 2020, p. 32.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014, p. 192.

WALSH, Catherine. *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"*. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Recebido em: 01/09/2020

Aceito em: 29/09/2020

Publicado em: 11/120/2020