



Desigualdades Raciais e a Educação Brasileira: Alguns Pontos Estruturais

Ronilson de Souza Luiz¹, Zilma Soares Correia²

Resumo: Este artigo se insere nos estudos sobre a colonialidade e a educação. A escola brasileira foi durante anos marcada pela valorização do sujeito norma, no caso, o branco. No currículo escolar e até mesmo nos materiais didáticos, como podemos exemplificar com as Ilustrações e discursos presentes em livros, nos quais constata-se ainda a legitimação da ideia de uma supremacia da branquitude. Dentro deste contexto, o artigo é resultante de dissertação de mestrado e tem como objetivo analisar alguns pontos estruturais da nossa sociedade que fomentam a desigualdade racial e buscar alternativas no âmbito da educação que possam colaborar para o enfrentamento de tais mazelas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual o trabalho de investigação é constituído por pesquisa bibliográfica e documental. O corpo teórico deste trabalho está referenciado, sobretudo, pelos argumentos de Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Catherine Walsh (2009), para abordarmos os reflexos da colonialidade em nossa sociedade. Os autores foram eleitos pela considerável influência nos campos de estudos pós-coloniais já há mais de duas décadas. Constatamos que uma educação decolonial, intercultural e antirracista poderá contribuir para a transformação do cotidiano escolar, traçando caminhos para a emancipação e para o empoderamento dos sujeitos colonizados, subalternizados há séculos, a partir da contemplação da pluralidade de saberes e da superação da posição de inferioridade enraizada pela ideia de racialização.

Palavras-chave: Colonialidade; Pedagogia Decolonial; Interculturalidade Crítica.

Racial Inequalities and Brazilian Education: Some Structural Points

Abstract: This article is part of the studies on coloniality and education. For years, the Brazilian school was marked by the valorization of the normal subject, in this case, white. In the school curriculum and even in the didactic materials, as we can exemplify with the Illustrations and speeches present in books, in which the legitimacy of the idea of a supremacy of whiteness is also verified. Within this context, this article aims to analyze some structural points of our society that foster racial inequality and seek alternatives in the field of education that can collaborate to face such problems. It is a qualitative research, in which the research work consists of bibliographic research. The theoretical body of this work is referenced, above all, by the arguments of Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2010) and Catherine Walsh (2009), to address the reflexes of coloniality in our society. The authors have been elected for considerable influence in the fields of post-colonial studies for more than two decades. We know that a decolonial, intercultural and anti-racist education can contribute to the transformation of school daily life, tracing paths for the emancipation and the empowerment of colonized subjects, subalternized for centuries, from the contemplation of the plurality of knowledge and the overcoming of the position of inferiority rooted in the idea of racialization.

Keywords: Coloniality; Decolonial Pedagogy; Critical Interculturality.

¹ Pós-doutor em educação pela PUC/SP (2017), doutor (2008) e mestre (2003) em educação currículo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), bacharel e licenciado em letras (português/hebraico) pela Universidade de São Paulo (1998). Docente da Faculdade Legale. Integrante do grupo de pesquisa PEC - Políticas de Educação/Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. profronilson@uol.com.br;

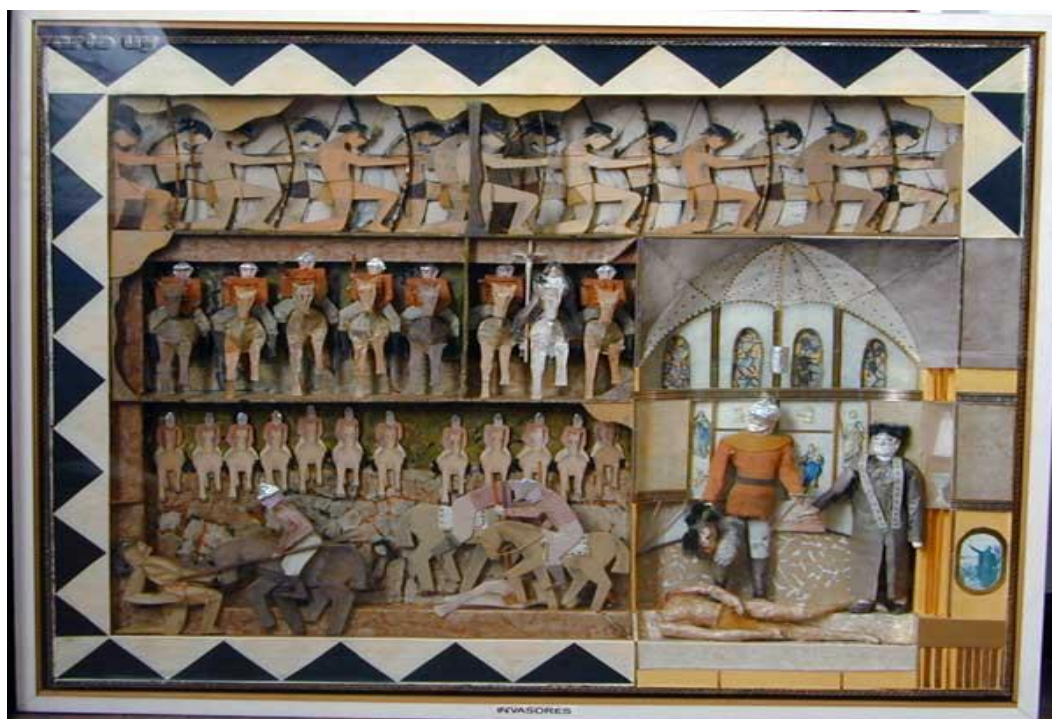
² Mestra em Educação. Universidad de la Empresa - Uruguai. zil_sc@hotmail.com.

Introdução

A arte é uma privilegiada área do conhecimento humano que traz aos indivíduos a capacidade de expressar-se de diferentes formas e, aquele que a contempla é colocado em contato com suas emoções e com a sua racionalidade.

O artista uruguaio Nelson Ramos (1932-2006) retrata em uma série de suas obras uma forte crítica ao processo de colonização, expondo a violência, a humilhação e o aniquilamento da cultura dos povos originários.

Figura 1 - *Invasores*, de Nelson Ramos, 1990



Fonte: www.ARTEUY.COM.UY

As marcas do processo de colonização ainda estão enraizadas no imaginário dos povos colonizados e mesmo após tantos anos de independência jurídico-política, ainda permanecem em nossas sociedades. Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, as raízes subjetivas da colonização ainda estão fortemente presentes na estrutura da nossa sociedade.

Uma das marcas da colonização, o regime escravocrata foi a base estrutural da sociedade brasileira e como um dos seus legados, temos o racismo enraizado nas estruturas das relações sociais, culturais, políticas e econômicas. A educação e a sociedade se correlacionam, pois, enquanto principal instituição formal responsável pela formação dos indivíduos, exerce

influências no seio da sociedade. Concomitantemente, a educação é uma prática social, situada historicamente e possui finalidades em concordância com os ideais dominantes da sociedade em que está inserida.

Assim, para ajudar a combater ao racismo que estrutura a sociedade é necessário que a escola supere as suas práticas excludentes e assuma uma postura antirracista. Por isso, abordaremos alguns pontos estruturais da nossa sociedade que fomentam a desigualdade racial e buscar alternativas no âmbito da educação que possam colaborar para o enfrentamento de tais mazelas.

O artigo é resultado do mestrado acadêmico realizado junto a Universidade De la Empresa, no Uruguai. Trata-se aqui de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência os estudos de Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Sousa Santos (2010) e Catherine Walsh (2009). Os autores foram eleitos pela considerável influência nos campos de estudos pós-coloniais já há mais de duas décadas. Em seguida, apresentamos as propostas das pesquisadoras Vera Maria Candau (2010; 2012) e novamente Catherine Walsh (2009; 2013), que apontam na educação possíveis caminhos para uma sociedade democrática e livre das correntes da colonialidade.

Colonialismo e Colonialidade

Uma das grandes marcas do Brasil é a diversidade do seu povo. Entretanto, a pluralidade não trouxe consigo historicamente igualdades de direitos e oportunidades para todos os grupos étnicos. Enquanto alguns podem exercer a sua cidadania, gozando de privilégios, outros são postos às margens da sociedade.

Buscamos compreender este fenômeno com os estudos acerca da colonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2009). Observa-se que mesmo após quase dois séculos de independência política e jurídica, as marcas do domínio colonial seguem ativas em nossa sociedade. Elas se manifestam na hierarquização das identidades históricas, feita com base na ideia de raça, para estabelecer e naturalizar os papéis da estrutura da sociedade e na divisão do trabalho. Nesta pirâmide de hierarquia social, o homem branco encontra-se no topo, na base estão os negros, indígenas e as mulheres. Nos saberes que a sociedade ocidental considera válido, como os únicos legítimos, ao ignorar e desqualificar a herança epistemológica dos grupos colonizados, evidenciando uma espécie de racismo epistêmico; ao marginalizar a religiosidade e filosofias dos povos originários; com a imposta suposição de superioridade dos

brancos europeus, em detrimento dos demais povos, justificada por binarismos como, o primitivo e o civilizado, irracional e racional.

Segundo Torres citado por Candau (2010, p.18), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em 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. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Dessa forma podemos compreender que a dominação colonial não se dá apenas na esfera da identidade cultural. A ideia de raça é um dos instrumentos centrais da colonialidade, agindo enquanto elemento de dominação.

De acordo com Quijano (2005), a noção de raça, em seu sentido moderno, é uma construção que surgiu a partir da chegada dos europeus no continente, hoje, americano. Sua origem provavelmente se deu com base nas diferenças fenotípicas, nas supostas estruturas diferenciais entre os distintos grupos, produzindo identidades sociais historicamente novas: índios e negros. Termos como espanhol e português, que até então indicavam apenas a procedência geográfica, passaram a adquirir também uma conotação racial. Como as relações sociais que estavam se estabelecendo, tratavam-se de relações de dominação, as identidades raciais foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais.

Dessa maneira, tal ideia cria uma hierarquização, na qual está no topo o homem caucasiano, de padrão europeu e nos degraus mais baixos são colocados os negros, os indígenas e as mulheres. Faz-se necessário desconstruir esses conceitos, que já perduram por séculos, classificando, inferiorizando e subalternizando esses referidos sujeitos.

Grada Kilomba (2019), em seu livro “Memórias da Plantação”, aborda os traumas deixados pelo passado de escravização e colonialismo, que permanecem como uma ferida aberta na vida das pessoas negras em tempos atuais. Este passado traumático, de recordação ancestral de uma história coletiva de subalternação, abuso, opressão racial, sofrimento e humilhação é revivida pela população negra em cada episódio de racismo cotidiano, quando são colocados em posição do “Outro”, de subordinado e de exótico. O “Outro”, não apenas

enquanto diferente, em relação ao medido pelo “eu, pessoa branca”, mas também como “Outridade”, na qual a branquitude personifica aquilo que ela não quer se parecer, criando fantasias do negro como selvagem, vulgar, serviçal, criminoso, etc. Fantasias estas que a branquitude imagina e projeta, mas não reconhece como sendo dela própria e assim se permite olhar para si e se perceber como o ideal de moralidade, decência e de civilização. Assim vivemos em um presente assombrado pelas memórias coletivas do trauma colonial. O passado nos perturba porque foi enterrado indevidamente. E o racismo cotidiano ressuscita cenas de um passado colonial, colonizando-nos novamente.

A colonialidade é uma forma de poder complexa e bem articulada. Em seus estudos, Walsh (2009) aponta quatro dimensões:

A colonialidade do poder: âmbito da colonialidade que, conforme Quijano (2005), as identidades históricas produzidas a partir da ideia de raça, foram ligadas à natureza dos papéis na nova estrutura de controle laboral. Os elementos raça e divisão do trabalho passaram a ser relacionados estruturalmente e desse modo, reforçando um ao outro.

A colonialidade do ser: aspecto da colonialidade no qual se expressa uma suposta superioridade natural dos brancos europeus, inferiorizando as diferenças históricas, culturais e linguísticas de povos indígenas e do continente africano. Para Walsh (op.cit, p. 15), “as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-razional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização”.

A colonialidade do saber: perspectiva que nega o legado epistemológico dos povos colonizados. Conforme Mignolo citado por Lander (2005, p.03), “o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado o pensamento.” Sendo assim, para Mignolo, a epistemologia está onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram, com seus variados modos de vida. Havendo uma grande diversidade de saberes que comportam todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

A colonialidade cosmogônica: segundo Walsh (op.cit), este é um prisma da colonialidade relacionado à diferença binária entre homem/natureza, categorizando como pagãs e primitivas as relações espirituais e sagradas dos povos colonizados, anulando e marginalizando as cosmogônias, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida.

Boaventura de Sousa Santos (2010), reforça essa linha de pensamento, afirmando que o colonialismo foi uma dominação epistemológica, que levou à supressão formas de saber que eram próprias dos povos colonizados em favor do padrão epistemológico dominante, o europeu,

que o autor define como um pensamento abissal. Este pensamento aponta a definição unilateral de linhas que separam as experiências, os saberes e os atores sociais, colocando de um lado desta linha os que são úteis, inteligíveis e visíveis e de um outro lado os que são irrelevantes ou perigosos, ininteligíveis, objetos a serem eliminados e esquecidos.

Assim, outras formas de racionalidade com sua vasta gama de culturas, saberes e epistemologias de povos colonizados, indígenas e afrodescendentes, são inferiorizados e suprimidos. A principal característica do pensamento abissal é a impossibilidade da presença concomitante desses dois lados da linha, ou seja, do pensamento ocidental moderno e os dos demais povos.

O autor ressalta que a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e nos seus impactos em outras práticas sociais. Em *El milenio huérfano – ensayos para una nueva cultura política* (SANTOS, 2005), Boaventura de Sousa Santos discute a necessidade de um diálogo horizontal entre conhecimentos e a esse diálogo ele nomeia ecologia de saberes. Trazendo assim, a possibilidade de troca entre as linhas que o pensamento abissal separa.

Por fim, Santos (2010) traz um questionamento especialmente voltados para os educadores. Ele nos provoca a refletir sobre qual seria o efeito de um paradigma pós-abissal de conhecimento, como uma ecologia de saberes, nas instituições educativas e nos centros de pesquisa.

Buscamos para esta análise apontamentos que possam favorecer a construção desse novo modelo de pensamento e de educação.

Assim, a educação agiria como um possível antídoto. A escolha das palavras não se deu por mero acaso. Como todos sabem, o que traz a necessidade de um antídoto é a ingestão de uma substância venenosa, algo que pode nos adoecer gravemente ou até mesmo nos matar. Comparamos aqui a colonialidade a um veneno que por séculos adocece a nossa existência e porque não dizer também que nos mata, visto que tantos morrem vítimas de uma estrutura racista, que por sua vez faz parte do projeto de colonialidade? Nascemos, vivemos, padecemos e somos o produto dessa sociedade gravemente intoxicada, doente, que agoniza na urgência de um remédio, de um antídoto. Sendo assim, buscamos na educação doses de esperança, resistência e emancipação que possam nos ajudar no processo de cura.

Seguindo essa linha crítica à colonialidade, discutiremos a ideia da Pedagogia Decolonial, proposta por Catherine Walsh (2009, 2013 e 2017). De acordo com a autora, podemos entender o âmbito pedagógico do movimento decolonial, movimento este que conforme Candau (2010), “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical

do ser, do poder e do saber”. Iremos propor uma reflexão sobre possíveis estruturas educacionais que favoreçam a formação integral dos estudantes, possibilitando que sejam capazes de ler criticamente o mundo e de participar ativamente da reinvenção da sociedade.

O ato de escrever e de fomentar discussões que ajudem os indivíduos a agirem contra a estrutura da colonialidade é uma das formas de trazer à tona a experiência coletiva traumática racista e colonial, de modo a enfrentá-la e assim superar os fantasmas que perduram por séculos (KILOMBA, 2019).

Neste artigo abordamos a influência da escola em prol da emancipação dos sujeitos, contribuindo com o rompimento das amarras da colonialidade com o fortalecimento de uma cultura antirracista, por isso, consideramos relevante os estudos de pesquisadores que se dedicam à educação com uma postura crítica ao pensamento colonial. Por esta razão elegemos dois importantes conceitos que serão pontuados a seguir: A Pedagogia Decolonial e a Interculturalidade Crítica. Tratam-se de abordagens que se complementam e que são coerentes com a proposta originária desta investigação.

Pedagogia Decolonial

O conceito de Pedagogia Decolonial se faz necessário, nos termos de Catherine Walsh, que é integrante do grupo, reconhecido pelo mundo acadêmico como Modernidade/Colonialidade e defende a proposta da Pedagogia Decolonial. A intelectual é mestra e doutora em Educação pela University of Massachusetts, nos Estados Unidos da América. Também é conhecida por ser fundadora e professora principal do programa de Doutorado em Estudos Culturais da América Latina, na Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador. Atua como coordenadora da Cátedra de Estudos Afro-Andinos.

Em seus estudos e militância, Catherine Walsh defende que os ideais da descolonização sejam aplicados à educação, propondo assim, a Pedagogia Decolonial, sob influência, em especial, de Paulo Freire e Frantz Fanon. Suprimir a letra “s” da palavra *descolonial* foi uma opção da própria intelectual.

De acordo com Walsh (2013) essa opção pela palavra *decolonial* pretende marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des”, que assim como em português, o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter o colonial. É dizer, ao passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e seus rastros deixassem de existir. Com este jogo linguístico, Walsh evidencia que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir,

transgredir, intervir, insurgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínuo, não-linear, no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridade e construções alter(n)ativas.

Em seu texto, a autora não justifica o motivo da escrita da palavra “alternativa” com a letra “n” entre parênteses, entretanto, podemos supor que o jogo linguístico foi feito para evidenciar a palavra “ativas” e salientar o sentido dinâmico da decolonialidade, que se opõe a uma posição de passividade, na luta por emancipação, libertação e pela reconstrução da sociedade contemplando a pluralidade de saberes, epistemes e formas de racionalidade dos povos originários, africanos e indígenas, assim como também de seus descendentes, que lutam com resistência pela preservação etnocultural e pela real conquista da liberdade, ainda que tardia, desses povos vítimas de humilhação, opressão e exploração já há tantos séculos.

Walsh (2017, p.24) define a decolonialidade como:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar 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.

Para Haymes citado por Walsh (2013, p.187), “o tema da pedagogia está, no fim das contas, entretido com os assuntos implicados no ser e fazer-se humano”. Nesse sentido, o que seria humanizar? O que nos faz humanos? Por que uma pessoa poderia ser considerada mais humana? Por qual razão um indivíduo seria considerado menos humano?

Para Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido”, a desumanização caracteriza-se na relação entre opressores e oprimidos. A classe opressora submete os oprimidos a uma posição menos humana, para assim, manter-se em situação de privilégio. E evidencia (FREIRE, 2014, p.62):

É que para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito - o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam para que eles existam e sejam “generosos” (grifo do autor).

Podemos notar que Freire não indica uma relação entre a desumanização e a racialização, entretanto, para Fanon, que também reflete a respeito da desumanização, pode-se estabelecer, de modo explícito a direta ligação entre a ideia de raça e a desumanização, como agentes da colonialidade:

Não sou o escravo da Escravidão que desumanizou meus ancestrais, uma Escravidão construída sobre as costas, suor e cadáveres dos negros alimentando o bem-estar e o progresso europeu. Num mundo antinegro, regido pela união do capitalismo,

eurocentrismo branco embranquecido e colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão sem dúvida entrelaçados (FANON, 2008, p.104).

Com esse clamor, Fanon nos chama a atenção à necessidade de deixarmos de ser escravos da colonialidade. Podemos compreender que a luta antirracista é, sobretudo, uma luta por humanização e que requer a descolonização. Para tal, a proposta da pedagogia decolonial, se constitui embasada por um agir e por um pensar pedagógico fundamentado na humanização e na descolonização.

A pedagogia a que Walsh (2013) se refere não se limita apenas à educação formal, às escolas e às universidades e não tem caráter instrumentalista de ensino. As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação.

As ações dirigidas a mudar a ordem de poder colonial partem com frequência da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam a desconformidade com a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir: o propósito: derrubar a situação atual e fazer possível a construção de uma outra realidade. As pedagogias neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e são construídas tanto na resistência e na oposição, como na insurgência, na afirmação na reexistência e na re-humanização.

Walsh (2009), propõe que as pedagogias decoloniais perpassem por duas vertentes contextuais. A primeira vertente, orienta-se a partir do pensamento de Fanon e são pedagogias que possibilitam um ‘pensar a partir de’ um viés ontológico-existencial-racializado dos povos colonizados, que possam favorecer a autoconsciência e conduzir a ação para a humanização em termos individuais e coletivos com a afirmação da existência e com a libertação dos indivíduos, apontando novas compreensões da colonialidade em todos os seus aspectos, tanto a nível do poder, do saber, do ser e também em âmbito cosmogônico.

A segunda dimensão da pedagogia decolonial refere-se às pedagogias do “pensar com”. São pedagogias que podem ser construídas em relação às outras esferas da sociedade, que fomentam a conscientização frente aos padrões de poder decolonial e à necessidade de efetivar ações dirigidas à transformação, à criação e à concretização de novos projetos políticos, sociais, epistêmicos e éticos da interculturalidade.

A autora esclarece que neste cenário, o pedagógico ganha um sentido mais amplo, indo além dos espaços escolarizados e do âmbito instrumentalista de ensino e de transmissão do saber. Significa nesta ótica o conjunto de práticas, estratégias e metodologias, com as quais se

fortalece a construção das resistências e das insurgências. Colocando-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Outro ponto relevante nos estudos de Walsh, que é apontado por Candau (2010) é a abordagem do “pensamento crítico de fronteira”. Sob essa ótica, o pensamento dominante de base eurocêntrica ainda é mantido como referência, entretanto, é constantemente questionado, dando espaço para a visibilidade de outras formas de pensar e de construir conhecimento, permitindo, dessa forma a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser. O propósito principal dentro dessa perspectiva é que as relações de poder sejam reconstruídas ou transformadas.

O pensamento crítico de fronteira também pode incentivar o diálogo, a troca e a construção de saberes entre diversos povos e grupos sociais, como indígenas e quilombolas, por exemplo. Além disso, é salutar exemplificar também papel de espaços epistêmicos, como a Universidade Intercultural Indígena do Equador e a etnoeducação afro. Esses espaços se estabelecem enquanto posições críticas de fronteira e podem possibilitar um diálogo oportunizando novos olhares e novas formas de compreender o mundo em seus mais variados e complexos aspectos.

Por fim, outro tópico de fundamental importância também abordado por Walsh em âmbito educacional é a interculturalidade crítica. Traremos, a seguir, algumas aproximações dos seus conceitos e sua incidência na pedagogia decolonial.

Interculturalidade Crítica

De acordo com Vera Maria Candau (2012), o termo interculturalidade surgiu na América Latina, no âmbito da educação nos anos de 1970, fazendo referência à educação escolar indígena. Ao longo do tempo, outros fatores e agentes também contribuíram para a expansão das reflexões sobre o interculturalismo em contexto educacional, como as lutas dos movimentos negros, as experiências de educação popular e o reconhecimento do caráter multiétnico e pluricultural nas Constituições de inúmeros países latino-americanos.

O termo interculturalidade nos remete a uma educação inclusiva, que considere, respeite e contemple as contribuições dos diversos grupos étnicos que constituem a nossa sociedade. Entretanto, cabe-nos refletir sobre a maneira de como se dá essa proposta intercultural.

Conforme Walsh (2009), em determinados casos, a interculturalidade é usada enquanto estratégia política de “incluir” os grupos que foram anteriormente colocados à margem da sociedade, em um modelo globalizado de mundo, orquestrado não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado e pelos seus valores neoliberais.

Walsh (2009, p.21) fundamenta-se nos estudos de Fidel Tubino, doutor em filosofia pela Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, professor titular do Departamento de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP) e coordenador da Rede Internacional de Estudos Interculturais (RIDEI), influente intelectual e pesquisador do tema, que indica duas perspectivas da interculturalidade, a perspectiva funcional e a crítica:

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê.

Dessa forma, o interculturalismo funcional visa diluir os possíveis embates e tensões entre os diferentes grupos e seus movimentos sociais, ao integrá-los à sociedade de modo hegemônico, desconsiderando as raízes das causas das desigualdades sociais e das discriminações culturais, para que assim não afete as relações de poder, perpetuando tais desigualdades de maneira velada. Assim, o interculturalismo funcional simplesmente camuflaria as marcas da colonialidade, colaborando com a sua permanente manutenção. Ao contrário disso, a interculturalidade crítica é uma ferramenta indispensável para a de(s)colonialidade. Conforme Walsh (2009, p. 21):

A interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Em consonância, Candau (2012, p.127), também enfatiza o foco da interculturalidade crítica com o seu posicionamento questionador perante as relações de poder: Para ela, a interculturalidade crítica:

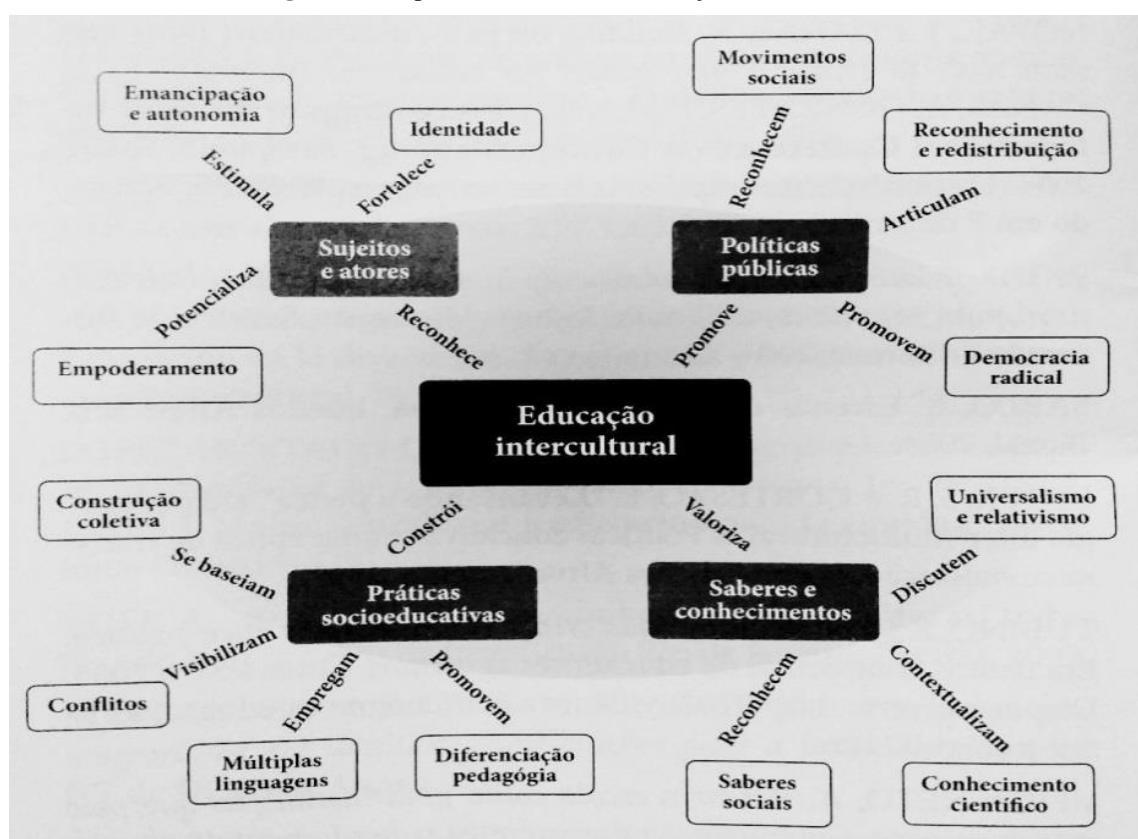
Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias

entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Partindo da teoria dos mapas conceituais de Joseph Novak, professor emérito na Cornell University e pesquisador sênior no IHMC, conhecido mundialmente pelo desenvolvimento da teoria do mapa conceitual na década de 1970, Candau (2012) construiu em conjunto com o grupo de pesquisa, que por ela é coordenado, uma concepção de educação intercultural como referência comum para os trabalhos da equipe e, com esse objetivo, optou pela utilização do mapa conceitual.

Os mapas conceituais propostos por Novak tem por base a teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, pesquisador e especialista em psicologia educacional. Para a sua construção, foram elencadas quatro categorias básicas: Sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas. Partindo destas categorias, foram propostas também subcategorias e palavras de ligação entre elas, como verificaremos a seguir:

Figura 1 - Mapa conceitual sobre Educação Intercultural



Fonte: CANDAU (2012, p. 138).

Ao observar o mapa, notamos que, em grande maioria, as palavras de ligação indicam as possíveis ações necessárias para chegar às subcategorias, que podem ser interpretadas como

desafios ou objetivos. Em 2021, no cenário da pandemia humanitária, iniciada em março de 2020, este mapa pode ser ampliado e complexificado.

A categoria sujeitos e atores diz respeito às relações entre sujeitos e entre grupos sociais de vários segmentos. A interculturalidade crítica reconhece os diversos grupos, sujeitos e atores, potencializado o seu empoderamento, em especial, daqueles que historicamente foram inferiorizados e subalternizados. Potencializa a construção positiva da autoestima, estimula a emancipação e a autonomia, fortalecendo, dessa forma, a construção de identidades plurais.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento e da valorização das diferenças encontradas na escola, desconstruindo práticas que invisibilizam e ocultam as diferenças, mantendo o caráter homogêneo, monocultural das culturas escolares. As práticas de leitura em sala de aula podem colaborar com o reconhecimento da importância da diversidade. Possibilitando, desta forma, influências positivas para a construção de identidades étnico-raciais.

Na categoria saberes e conhecimentos, os saberes são relacionados às produções dos mais variados grupos socioculturais. Não são considerados sistemáticos e são construídos a partir de práticas cotidianas, costumes e visões de mundo, assim, sendo considerados particulares. Já os conhecimentos são vinculados às ciências, formados por conceitos e têm caráter sistemático. São, de modo geral, considerados universais e propendem a uma visão monocultural.

A educação intercultural visa a valorização de saberes e conhecimentos, ao reconhecer os saberes sociais e contextualizar os conhecimentos científicos. Este cruzamento poder ser realizado de modo confluyente ou complementar. Neste contexto, as tensões entre universalismo e relativismo epistemológico e pedagógico são abordadas, colocadas em debates e problematizadas. Dessa maneira, a perspectiva intercultural estimula o diálogo pautado no respeito mútuo, para que novos elos possam ser construídos a partir destas interações, com novas formas mais abrangentes e complexas de ver e interpretar o mundo.

A terceira categoria, práticas socioeducativas, se refere às práticas vinculadas ao contexto social e cultural, tendo como base a construção coletiva. Essas práticas empregam múltiplas linguagens e mídias, configurando a escola como um espaço em que diferentes expressões culturais e linguagens possam estar presentes ou até mesmo, emergir. As práticas socioeducativas promovem a diferenciação pedagógica, pois devem considerar os distintos ritmos e estilos de aprendizagem, assim como também incorpora diversas expressões culturais.

A última categoria, políticas públicas, aborda a educação intercultural no auxílio na promoção de políticas públicas, tendo como objetivo fomentar a democracia, viabilizando a

articulação entre as políticas de reconhecimento e de redistribuição, defendendo políticas de ações afirmativas. Dentro desta perspectiva, a educação intercultural reconhece os movimentos sociais que se organizam e defendem questões identitárias, como o movimento negro, o movimento indígena e tantos outros.

Assim, o mapa conceitual elaborado por Candau e seu grupo de pesquisa configura-se como um importante aliado para a interculturalidade crítica, pois mostra, de maneira didática e elucidativa, as suas implicações nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares e nas políticas educacionais, na construção de uma educação contextualizada, de(s)colonizadora e que seja, de fato, para todos e todas.

Considerações transitórias

Enfatizamos a relevância de se proporcionar uma sensibilização no espaço pedagógico, visibilizando a importância da pluralidade e da educação antirracista. Devemos sempre nos questionar sobre o desenvolvimento da criança que sofre racismo, que convive em um cotidiano hostil passando por constrangimentos, ofensas verbais e rejeição. A necessidade de afetividade e atenção na infância e na adolescência afeta o processo de aprendizagem escolar, causando possivelmente dificuldades futuras nos relacionamentos sociais.

Desde cedo, a partir da infância, o ser humano em seus relacionamentos com outras pessoas e em contato com o mundo forma o autoconceito, assim as opiniões dirigidas de forma negativa contribuem para uma grande depreciação da formação e imagem do seu valor, tornando-se extremamente exigente e rigoroso consigo mesmo, perdendo o próprio referencial por meio de experiências negativas nos mais diversos ambientes sociais de convivência.

A implantação da realização de uma educação intercultural e antirracista poderá ajudar a transformar o cotidiano escolar por meio de reflexões sobre os mais diversos sentimentos e o modo que agimos diante da diversidade, sendo preciso enfatizar a importância igualitária dos estímulos e afetos no convívio diário entre as crianças e adolescentes nas escolas, evidenciando um ambiente de aprendizado e convivência acolhedor para todos os alunos presentes, atentando para as suas próprias especificidades, assim como aos pertencentes de grupos discriminados.

Compreendemos que a pedagogia decolonial, proposta por Walsh (2013), possa ser um dos caminhos para a emancipação e o empoderamento dos sujeitos colonializados, subalternizados há séculos, a partir da contemplação da pluralidade de saberes e da superação

da posição de inferioridade enraizada pela ideia de racialização, que mesmo de forma implícita, ainda em tempos atuais assume enquanto menos humana a população negra e indígena.

Assim, a luta decolonial é uma luta antirracista, pela afirmação da humanidade destes povos. A pedagogia decolonial visa fomentar o diálogo entre os saberes dos distintos grupos étnicos-raciais e sociais, possibilitando novas formas de compreender o mundo, de produzir e ampliar conhecimentos. Possibilitando, desta forma, à luz de um paradigma pós-abissal, uma reconstrução da sociedade e das relações de poder.

Observou-se que a interculturalidade crítica (CANDAUI, 2012), em concordância com a pedagogia decolonial, considera que a valorização das diferenças presentes na escola deva impulsionar as práticas educativas, incentivando o reconhecimento dos saberes sociais, seja em confluência ou complementarmente aos conhecimentos científicos. Neste panorama, a escola é um espaço plural, onde há distintas linguagens e expressões.

Salientamos a necessidade da real implementação de uma educação que respeite a diversidade e valorize as diferenças, servindo assim como um poderoso alicerce na edificação de uma sociedade mais igualitária, equânime e democrática.

Referências

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. *Didática crítica intercultural: Aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luís Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01,p.15-40, abr. 2010.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador : EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 20 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *El milênio huérfano. Ensayos pra uma nueva cultura política*. Madrid: Trotta, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Revista Entre Palabras*, 3, 1-29. 2009.

WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2017.



Como citar este artigo (Formato ABNT):

LUIZ, Ronilson de Souza; CORREIA, Zilma Soares. Desigualdades Raciais e a Educação Brasileira: Alguns Pontos Estruturais. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, Maio/2021, vol.15, n.55, p. 605-620, ISSN: 1981-1179.

Recebido: 06/05/2021

Aceito: 21/05/2021