

V

DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

*Viviane da Silva Araújo Vitor
José Valdir Jesus de Santana*

Introdução

Este capítulo é um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada “Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências” (Vitor, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira as práticas de professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Analiticamente, acionamos as epistemes decoloniais, a interculturalidade crítica em diálogo com as formulações do campo da educação antirracista.

Neste capítulo busca-se demonstrar como a decolonização epistêmica, como projeto decolonial, e a interculturalidade crítica, como prática política e epistêmica, “permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos” (Walsh, 2009, p. 25) para o campo da educação e, ao mesmo tempo, questionar e propor práticas pedagógicas e curriculares “outras”, voltadas à desmontagem das engrenagens que alimentam e atualizam as colonialidades, em suas diferentes dimensões (colonialidade do poder, do saber e do ser). Nesse sentido, [...] a interculturalidade crítica e a decolonialidade [...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2009, p. 25).

A crítica decolonial, a interculturalidade crítica e o campo da educação

O período de colonização do continente americano, produtor da ideia e da própria modernidade, segundo Quijano (2005), constituiu-se através da dominação e violência massiva contra diversos povos. Nesse sentido, como salienta Wallerstein (2007, p. 29), “a história do sistema mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”, tornando-se, conforme esse autor, “a parte essencial da construção da economia-mundo capitalista” (Wallerstein, 2007, p. 29). Ademais, para Quijano (2005, p. 107, grifo do autor), “a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade”.

Estabeleceu-se, a partir de então, uma maneira de ser e estar no mundo que impôs princípios constitutivos de viver em uma sociedade. Desta forma, instala-se uma linha divisória onde, de um lado estão aqueles que têm seus valores exaltados e seus saberes são tomados como verdades absolutas, já do outro lado, aqueles que iriam coexistir à sombra da insignificância.

Esses “outros” não europeus, que sofreram o perverso processo de colonização, foram silenciados pelo imperialismo cultural e destituídos de sua humanidade (Césaire, 2020). Diante a essa designação, produziu-se subalternos os sujeitos pertencentes às “camadas mais baixa da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12).

Quijano (2005) utiliza o conceito de colonialidade para referir-se ao processo de dominação ocidental imposto à África, América Latina e a Ásia, territórios em que os discursos são postos pela afirmação do colonizador. Para tanto, considera que apropriação e violência são faces da relação de colonialidade do poder, que impõe modelos e padrões epistemológicos, anulando quaisquer outras formas de conhecimento e se materializa de tal forma que o colonizado reproduz o pensamento do colonizador, negando a própria subjetividade.

Assim, para Quijano (2005), a colonialidade do poder implicou na classificação e reclassificação da humanidade, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para que seus objetivos fossem definidos e uma concepção epistemológica que viesse afirmar o significado de matriz de poder, na qual serviria para canalizar uma nova produção de conhecimento. Para Quijano (2005), a ideia de raça teria se constituído como “uma categoria metal da modernidade” e foi utilizada nesse processo de classificação e de hierarquização da humanidade, de modo que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europen*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 107).

Essas novas “identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 108), de forma que os processos de colonialidade, conforme os teóricos da decolonialidade, a exemplo de Quijano (2005, 2010), Mignolo (2005), Castro-Gómez (2005, 2021), Maldonado-Torres (2019), Grosfoguel (2008, 2016, 2019), Walsh (2007a, 2007b, 2009, 2019), possuem estreita relação com o colonialismo moderno, mas não se limitam a ele. Nesse sentido, segundo Maldonado-Torres:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como a lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Maldonado-Torres, 2019 p. 36).

O mesmo autor ressalta, ainda, que “a ‘descoberta’ do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2019 p. 36). Desse modo, “a colonialidade refere-se aos meios que designam as formas de trabalho, o conhecimento, a autoridade, as relações de intersubjetividade por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Como isso, podemos perceber que, apesar do fim do domínio colonialista, a colonialidade ainda opera firmemente nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais até os dias atuais.

O sujeito colonizado teve sua identidade definida ao passo que, “curiosamente atado a uma transparência por meio de negações, se associa aos exploradores da divisão internacional do trabalho” (Spivak, 2010, p. 45). Quijano (2005) permite-nos atentar para o modo como o colonialismo impôs-se a sistemática racial da divisão do trabalho:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou paratransformar-se (Quijano, 2005, p. 118).

Para o autor, as formas de controle do trabalho sempre se articularam com uma raça e, nesse viés, o controle de uma forma específica de trabalho resultaria, ao mesmo tempo, em controle de um grupo específico de gente dominada.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. (Quijano, 2005, p. 119).

A colonialidade transcendeu o fim das administrações coloniais, mesmo após a independência e constituição dos Estados-nação e, como consequência, instituiu nas bases do capitalismo moderno ocidental a inferioridade dos povos que passam a ser considerados subalternos, a exemplo de africanos e indígenas. Dessa forma, introduz a negação da capacidade cognitiva a esses grupos, descaracterizando seus modos de pensar, agir e de construir conhecimentos. No mesmo sentido, segundo Maldonado-Torres (2019, p. 42):

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser parte delas. Ideias sobre os sentidos dos conceitos e a qualidade das experiências vividas (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos preciosos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento. A colonialidade do saber, do ser e do poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades de diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudaram a diferenciar a modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza as múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

A invasão dos países latino-americanos pela Europa trouxe uma nova visão de economia e com ela os primeiros discursos acerca da modernidade. No entanto, o conceito de modernidade não pode ser compreendido fora do contexto de colonialidade, pois se constituem partes de um mesmo sistema de dominação e subalternização, que estabeleceu um padrão epistemológico monopolizado no intuito de inviabilizar quaisquer outras formas de produzir conhecimento. “A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII” (Dussel, 2005, p. 28).

Grosfoguel (2012, 2019) salienta que os pressupostos do patriarcado europeu juntamente com as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para todo o mundo através da expansão colonial e, desse modo, transformados em critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar o restante da população mundial com a hierarquia de raças superiores e inferiores.

Dussel afirma ainda:

Se se entende que a ‘Modernidade’ da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua ‘centralidade’ na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua ‘periferia’, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’. O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’ (Dussel, 2005, p. 30).

O autor atenta para o mito da modernidade, fundado a partir dos padrões hierárquicos dominantes, com o esforço de se firmar como razão absoluta e universal no desenvolvimento da humanidade, negando toda existência à razão do outro (Dussel, 2005).

As formas de dominação e expropriação do europeu sobre os povos colonizados constituíram o abismo global na estruturação das sociedades modernas. “O silenciamento, a ignorância e a inferiorização do outro são constitutivos da modernidade, por isso a

colonialidade é pensada como um lado oculto e presente na modernidade” (Bernardino-Costa, 2015, p. 41).

No mesmo sentido, Quijano (2005) traz a imposição do modelo hegemônico europeu como parâmetro para “reeducar” os povos atrasados e marginalizados ao advento da modernidade civilizatória ocidental.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p.118).

Para Bernardino-Costa (2015), os diversos processos de independência, principalmente nos países da América Latina, no final do século XVIII e início do século XIX, não foram suficientes para superar o padrão de poder constituído durante o período colonial. Índios e negros, e em menor proporção os mestiços, continuaram sobre o julgo da hierarquização coloniais. Nesse sentido, a minoria branca que controlava o Estado, a economia da sociedade, divergia seus interesses da população indígena, dos negros e mestiços, sobretudo por conta dos ideais raciais gerados pela Europa, onde índios e negros eram barbarizados.

Os processos civilizatórios excluíam essa parcela da sociedade, conduzindo-a as margens dos saberes e da racionalização humana, e ainda, mistificaram as suas práticas de vivências e ancestrais. Contudo, esses povos coexistiram ao modelo hegemônico de exclusão, produzindo saberes e experiências. Com efeito, Mignolo (2003) sugere-nos que diferença colonial é pensar a partir das ruínas, das experiências que surgiram à margem das estruturas de poder criadas pela colonialidade, como possibilidade de um novo rumo epistemológico. Tal propósito é, por ele conceitualizado sob uma perspectiva que intenta pensar epistemologicamente sobre as subjetividades subalternizadas que produziram conhecimentos distintos da matriz intelectual eurocêntrica.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p. 10).

Para tal perspectiva, Grosfoguel (2012) argumenta:

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema--mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. Isto não é um apelo a uma missão fundamentalista ou essencialista de salvamento da autenticidade. Do que aqui se trata é de colocar a diferença colonial (Mignolo, 2000) no centro do processo de produção de conhecimento. Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou mestizaje, mas no sentido das “armas miragrosas” de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei “cumplicidade subversiva” (Grosfoguel, 1996) contra o sistema. Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjectividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (Grosfoguel, 2012, p. 69-70).

A questão da diferença colonial posta por Mignolo (2003) é fundamental para Grosfoguel (2012), posto que nos possibilita perceber que esta não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento, nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. Mas o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, propondo um horizonte epistemológico distinto aos engendrados na modernidade ocidental. Segundo Mignolo (2003), o pensamento de fronteira

[...] é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiro é o pensamento que afirma o espaço onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003 p. 52).

O pensamento de fronteira permite uma interpretação de mundo a partir da visão epistêmica do subalterno (Mignolo, 2003). Por mais que a Europa tenha imprimido um pensamento que dominaria o mundo, “o pensamento de fronteira emerge do confronto entre o conhecimento moderno/Europeu e os conhecimentos produzidos nas perspectivas das modernidades coloniais (Ásia, África, Américas e Caribe)” (Bernardino-Costa, 2015, p. 47).

Os construtos teóricos apresentados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade¹ supõem a decolonização epistêmica como “um caminho de luta contínua no qual podemos

¹ Na América Latina, do ponto de vista acadêmico, os estudos decoloniais vão se constituindo a partir da formação, no final da década de 1990, do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais que passam a construir outra narrativa sobre a modernidade em diversas universidades das Américas, em que buscam uma compreensão do sistema mundo em uma perspectiva crítica sobre a modernidade e colonialidade. O grupo modernidade/colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial”, faz uma releitura do argumento pós-colonial propondo uma nova leitura sobre o fenômeno da modernidade e seus parâmetros científicos e políticos, lançando luz sobre a possibilidade de novas epistemologias, contribuindo com a renovação da tradição crítica do pensamento latino-americano. Nesse sentido a elaboração da teoria “decolonial”, nos campos epistêmicos e político, nasce comprometida com as demandas reais dos povos colonizados, com a justiça, com a ética e com os processos de libertação política, ao tempo que busca essencialmente romper com o pensamento

identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas decolonial” (Walsh, 2009, p. 14-15), no intuito de rearticular o conhecimento a partir das narrativas de histórias locais, das margens da modernidade, de onde emergem os conhecimentos e práticas de vida dos povos subjugados. Nessa perspectiva, Mignolo (2003) afirma que as correntes teóricas pós-coloniais tendem a elaborar um novo conceito de racionalidade que contrapõe a razão moderna, denominando como razão subalterna:

[...] é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial (Mignolo, 2003, p. 143).

Para tanto, a razão subalterna é o *locus* de enunciação, onde ocorre a intercepção da racionalidade moderna com outras formas de conhecimento. É nesse espaço que as subjetividades e alteridades subalternas se agenciam para acomodar as perspectivas da modernidade. Essa proposta coaduna com possibilidade de construir narrativas a partir de territórios locais, que rompem com ideais globais do ocidente.

Walsh (2010) afirma que a proposta de um projeto decolonial não pretende estabelecer uma nova linha ao paradigma de pensamento, e sim, uma compreensão crítica e consciente do passado, que levantam questões, perspectivas e caminhos a percorrer. Aqui, a autora propõe “outro” espaço epistemológico que visa um diálogo crítico entre os vários saberes subalternizados, na luta contra a hegemonia da monocultura dos saberes.

Para o exposto, a autora ressalta que, a partir dos eixos intercultural, inter-epistêmico e decolonial, podemos compreender os processos de lutas que ocorrem e, assim, contribuir com eles “y aprender - incluyendo el desaprender para reaprender - sobre las complejas relaciones entre cultura-política-economía, conocimiento y poder presentes en el mundo de hoy” (Walsh, 2010, p. 222). Nesse sentido, para Walsh, a descentralização epistemológica, supõe indagarmos as bases intelectuais que hierarquizam o saber, a partir da necessidade de “desaprender” para reaprender, comungando com o pensamento de Spivack (2010), quando ressalta que o processo de “desaprendizagem” desloca as narrativas históricas ao *locus* enunciativo dos sujeitos subalternos.

De acordo com a perspectiva de Walsh e Spivak, o processo de descolonizar o conhecimento perpassa pelo pensar “outro”. Esse modo de pensar, segundo Walsh (2010), implica no pensar desde e junto com as vítimas da violência epistemológica dos sistemas de dominação colonial o que requer, também, a instauração de um pensar intercultural.

À vista disso, “o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do ‘pensamento-outro’. É a interculturalidade como processo e como projeto político” (Oliveira, 2012, p. 65). Encontramos na perspectiva de interculturalidade apresentada por

hegemônico europeu e enfrentar a colonização em escala global. O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dussel, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada, em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (Ballestrin, 2013).

Walsh uma forte aliada na construção de um novo projeto político e epistemológico, através de “outra” configuração conceitual, que possa promover novos rumos de pensar e produzir conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de estar nele a partir da crítica à colonialidade.

Oliveira (2012), ao analisar o conceito de interculturalidade apresentado por Walsh, argumenta:

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou um termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta interculturalidade representa um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais (Oliveira, 2012, p. 67).

Walsh (2019) utiliza o exemplo dos movimentos indígenas andinos (no Equador e na Bolívia) para ilustrar a mudança de prática e a noção de Estado-nação que vem constituindo uma política diferente, de como o movimento tem adentrado a hegemonia branco mestiça e, ao mesmo tempo, tem posicionado os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos.

Essa formulação vem sendo mais significativa no Equador do que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade - como princípio chave do projeto político do movimento indígena - está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo. Particularmente, a interculturalidade, como era referida e compreendida pelo movimento até 1990, questiona a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação. Também convida à discussão sobre esses modelos, como parte de um processo de descolonização e transformação (Walsh, 2019, p. 12).

Essa desconstrução do pensamento colonial, a partir de uma práxis baseada nas insurgências educativas, tem sido denominada por Walsh (2009) como “pedagogias decoloniais”, entendidas como aquelas “que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”. Decolonizar para educar exige pensar novos rumos políticos, sociais e epistemológicos, uma outra pedagogia que contemple as insurgências dos grupos violentados pela modernidade. “Decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

A interculturalidade crítica e a decolonialidade nesse sentido são projetos, processos e lutas-políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que estão entrelaçados conceitualmente e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que faça questionar, aborrecer, abalar, rearmar e construir essa força, iniciativa, agência e suas práticas são os fundamentos que chamo de pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 14).

Tais perspectivas são, para Walsh, faces de uma proposta epistemológica que se contrapõe a todo processo de destruição e marginalização produzido no colonialismo e afirmado ao longo do tempo pela colonialidade, ou seja, é a construção de um diálogo entre os diversos grupos marginalizados, na luta contra a hegemonia da racionalidade ocidental, para alcançar outras formas de viver, ser e pensar dentro da diversidade epistêmica do mundo global.

A partir desse enfoque, a perspectiva intercultural crítica e a pedagogia decolonial tornam-se fundamentais para viabilizar o envolvimento entre os conhecimentos subalternos e ocidentais, dentro de uma relação conflituosa, porém dialógica, que reconhece e promove outras maneiras de produzir conhecimento em oposição as alternativas capitalistas e coloniais de administrar a racionalidade humana. Além do mais, questiona a hierarquização de culturas que negam pluralismo cultural no contexto da diversidade, na medida que desestabiliza o discurso de uma cultura universal. Em relação à perspectiva intercultural, Walsh (2019, p. 18) destaca:

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação de poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão do Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização da sociedade, educação e governo na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva.

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimento” (Walsh, 2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida:

[...] como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo da pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 25).

De acordo com os estudos de Candau (2009), desenvolvido nos últimos anos em torno do tema interculturalidade crítica na educação, podemos destacar que tal perspectiva é teórica, prática e política quando busca questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, quando incita uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre as culturas e, ainda, quando possibilita a participação democrática de todos os sujeitos para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativo sobre de igualdade e diferença.

Tubino (2016) traz a necessidade da formação cidadã na educação intercultural e ressalta que não basta transpor um modelo de educação intercultural bilíngue, como o que é adotado para os estudantes indígenas que habitam nas zonas rurais e para os estudantes não indígenas que moram nas zonas urbanas. Incorporar a educação intercultural supõe reinventá-la e articulá-la com a educação ética e cidadã que a sociedade demanda. “A educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (Tubino, 2016, p. 29).

De fato, um dos grandes desafios da educação, na atual conjuntura, é a construção de diálogos alternativos aos do campo hegemônico, que buscam catalisar todos os sujeitos a uma mesma estrutura. Nesse sentido, a educação intercultural crítica tenciona um projeto desestabilizador em termos pedagógicos e políticos, pois constitui-se em uma visão de incompletude.

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades alternativas (Candau, 2016, p. 90).

Ademais, para Candau (2012, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula”, o que implica, conforme a autora, “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino- aprendizagem” (2012, p. 131-132).

Conclusão

A desconstrução do pensamento colonial e das “dimensões das colonialidades” (Maldonado-Torres, 2019), a partir de uma práxis baseada nas insurgências educativas, tem sido denominada por Walsh (2009) como “pedagogia decolonial”.

Educar decolonizando exige pensar novos rumos políticos, sociais e epistemológicos, uma outra pedagogia que contemple as insurgências dos grupos violentados pela modernidade. “Decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

En esencia, la interculturalidad es un paradigma “otro” que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial. Al añadir una dimensión epistemológica “otra” a este concepto - una dimensión concebida en relación con y a través de verdaderas experiencias de subalternización promulgadas por la colonialidad - la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta. El hecho de que este pensamiento no trasciende simplemente la diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticula en nuevas políticas de la subjetividad y una diferencia lógica, lo hace crítico porque modifica el presente de la colonialidad del poder y del sistema mundo moderno/colonial (Walsh, 2007b, p. 57).

Tais perspectivas são, para Walsh (2007a, 2007b, 2009), faces de uma proposta epistemológica que se contrapõe a todo processo de destruição e marginalização produzido no colonialismo e afirmado ao longo do tempo pela colonialidade, o que implica na construção de um diálogo entre os diversos grupos marginalizados, na luta contra a hegemonia da racionalidade ocidental, para alcançar outras formas de viver, ser e pensar dentro da diversidade epistêmica no mundo global, de forma que, segundo a autora “[...] o projeto político da interculturalidade [...] parte da necessidade de implodir epistemicamente o conhecimento hegemônico e dominante (2007a, p. 33). A partir desse enfoque, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial tornam-se fundamentais para viabilizar o diálogo entre diferentes perspectivas e regimes de conhecimentos.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, maio/agosto, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos da trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: EdUnB, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- CANDAU, Vera Maria. “Ideias forças” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 76-96.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 107-138.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Um discurso sobre colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 24-32.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31 n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em 03 Abr. 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v.1 n. n, p. 41-91, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3428>. Acesso em: 30 set. 2024.

GROSGUÉL, Ramón. Por uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-77.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-168.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 117-142.

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

SPIVAK, Gayatri **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*:

CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 22-36.

VITOR, Viviane da Silva Araújo. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências**”. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *In*: **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007b, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 209-227. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero12/estudios-interculturales-en-clave-de-colonial/> Acesso: 30 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “otro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 05, n.1, p. 06 -39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 10 Mar. 2020.