

Teorias Pós-Colonialistas e Currículo: Apontamentos para construção de uma pedagogia decolonial e antirracista

Michele Guerreiro Ferreira¹
Janssen Felipe da Silva²

Resumo:

O presente trabalho apresenta uma revisão teórica acerca dos principais conceitos mobilizados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, no intuito de compreender as causas e as consequências dos discursos produzidos pelos currículos colonizados/colonizadores ou de uma Educação Bancária, em contraposição à necessidade de construção de uma Educação Libertadora por meio de pedagogias decoloniais. A análise aqui proposta se localiza no interior da Colonialidade, ou seja, na exterioridade do discurso moderno, no intuito de subsidiar práxis curriculares antirracistas e decoloniais.

Palavras-chave: Colonialidade. Currículos Colonizados/Colonizadores. Pedagogia Decolonial. Pedagogias Antirracistas.

Introdução

Neste trabalho, que é um recorte da pesquisa de doutorado que trata das práxis curriculares antirracistas em cursos de formação de professoras(es), fizemos a opção política e epistêmica pelas teorias pós-críticas do currículo em diálogo com o pensamento decolonial para abordarmos a formação docente para a educação das relações étnico-raciais. Essas são nossas lentes teóricas, que orientam tanto a compreensão sobre o fenômeno da pesquisa mencionada como o que-fazer pedagógico, pois percebemos que tal opção epistêmica exige uma atitude diante dos fatos observados.

Não é uma escolha teórica de conceitos e definições para apenas interpretar o racismo e a educação das relações étnico-raciais como mero objeto de estudo, mas sobretudo uma maneira de compreender e orientar formas de luta contra o racismo. Essas, por sua vez, comprometem-se com outras formas de pensar, de sentir, de ser, de agir, de conhecer, distintas daquelas recomendadas pelo etnocentrismo branco europeu, assim como preconizam a valorização de identidade e de saberes, adoção de atitudes antirracistas, apontando para formas outras de poder, de saber e de ser.

1 Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Aplicadas e Educação. Departamento de Educação. Mamanguape, Paraíba, Brasil. E-mail: mguerreirof@hotmail.com.. <https://orcid.org/0000-0002-7394-1149>

2 Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478>

Segundo Walsh (2005), a especificidade dessas teorizações não está fundada nas denúncias de opressão nem nas lutas contra a ordem mundial dominante de forma isolada, mas exatamente na relação praxiológica que enfatiza a construção insurgente e criativa de formas outras de ser e de pensar. As teorias pós-coloniais são frutos de inúmeras produções e reflexões científicas que têm contribuído para explicar o que representou o colonialismo para as ex-colônias. Questionam o cânone ocidental da literatura, da música e das artes clássicas europeias, que influenciaram e moldaram a arte da cultura ocidental e que foram impostas como modelo e referência de alta cultura, em contraposição ao artesanato produzido pelos colonizados, segundo a ótica dos colonizadores.

De acordo com Silva (2000), as teorias pós-coloniais, porém, não restringem suas reflexões, análises e teorizações à análise estética, mas inserem em suas críticas as relações de poder, assentando grande ênfase tanto nos estudos da estética como da política ao reivindicar o combate à monocultura, à homogeneização e à hegemonia da identidade eurocentrada. Tais questões estão relacionadas às discussões sobre raça, gênero, classe, sexualidade e linguagem.

Para justificar a escolha, dentre tantas teorias que poderiam servir de lentes teóricas ao nosso trabalho, referenciamos-nos ao entendimento de Walsh (2014) e de Mignolo (2007), que nos mostram que não se trata apenas de teorias ou interpretações em conflito, lutando pela hegemonia de suas conclusões. Mignolo (2007) mostra que o locus de enunciação como critério corpo-geo-político-epistêmico nos possibilita compreender que algo narrado sob a perspectiva da Modernidade que é visto como “sucesso”, ao deslocar o ponto de vista para o da Colonialidade (ferida colonial), passa a ser visto como “transtorno total”. Se não, vejamos o que o autor nos diz:

Los cristianos europeos veían “el descubrimiento y la conquista” de América como el acontecimiento más extraordinario desde que Dios creó el mundo (una visión que goza de gran aceptación, con la que estarían de acuerdo incluso Adam Smith, teórico del libre comercio, y Karl Marx, crítico acérrimo del capitalismo [e não cristão, diga-se de passagem]), pero el pueblo aimara de los territorios que hoy ocupan Bolivia y Perú consideraban ese hecho histórico como un *pachacuti*, es decir, un trastorno total del espacio y el tiempo, una revolución invertida, por así decirlo (Mignolo, 2007, p. 19).

Dessa forma, podemos compreender que não se trata apenas de uma questão de interpretação, mas adotar a perspectiva da Colonialidade significa reivindicar o direito epistêmico de elucidar questões que nem mesmo as teorias mais críticas foram capazes de dar respostas. Tal deslocamento, ou giro decolonial como nomeou Maldonado-Torres (2016), é um dos elementos da decolonialidade, que pressupõe uma cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder, por meio da qual os conhecimentos subalternos também possam ser incorporados ao processo de produção de conhecimento.

Foi de dentro da ferida colonial que Franz Fanon escreveu “Les Damnés de la Terre”, e quando pediu que seu amigo Jean-Paul Sartre se incumbisse de fazer o prefácio do livro estava ciente que desestabilizaria a geopolítica do conhecimento. E isso fica evidenciado no trecho que Sartre convidava os europeus a conhecer o livro de Fanon:

Europeus, abram este livro, penetrem nele [...]. Nesse caso, direis, joguemos este livro pela janela. Por que temos de o ler se não foi escrito para nós? Por dois motivos, o primeiro é que Fanon vos explica a seus irmãos e desmonta para eles os mecanismos de nossas alienações: aproveitai para vos descobrir a vós mesmos em sua verdade de objetos. Nossas vítimas nos conhecem por suas feridas e por seus grilhões: é isso que torna seu testemunho irrefutável (Sartre, 1968, p. 08).

No trecho acima, Sartre chama a atenção de seus compatriotas europeus para a obra de Fanon (visto pela perspectiva eurocêntrica como um colonizado, um subalternizado), o qual ousa falar. Mesmo que não fale “para” os europeus, fala “sobre” eles. E o faz baseado no testemunho fiel do que foi feito pela colonialidade desde o colonialismo, fala de suas feridas, causando um giro epistêmico como nos mostra Gayatri Chakravorty Spivak. Para a autora, o sujeito subalterno é aquele cuja voz não podia ser ouvida – por isso que no convite de Sartre vemos que a vontade de seus conterrâneos franceses seria jogar o livro de Fanon pela janela.

Spivak (2010) critica a intelectualidade que pretende falar em seu nome, em nome dos subalternizados, mostrando-nos que os atos de resistência que ocorrem em nome do subalterno sempre estão imbricados no discurso hegemônico. Dessa forma, o subalterno permanece silenciado e aparece como constituição de mais um “outro”, uma mera classificação essencialista:

O problema do sujeito emudecido da mulher subalterna, embora não seja resolvido por meio de uma busca “essencialista” de suas origens perdidas, tampouco pode ser determinado com o apelo por mais teoria no contexto anglo-americano (Spivak, 2010, p. 89).

Para o Pensamento Decolonial, o subalterno fala. Entretanto não se trata de “dar a voz” ao subalterno nem de “empoderá-lo”, mas de acordo com Maldonado-Torres (2007c), trata-se de movimentos de conquista epistêmico-político que veem se dando ao longo da história da sociedade moderna-colonial-patriarcal no território da diferença colonial produzindo pensamentos de fronteira. Falas que são produzidas a partir dos sujeitos que retomam o seu direito epistêmico assumindo vários desafios para que outras epistemologias e outros povos possam também falar, contar outras formas de história. É importante destacar que tal abordagem teórica não se arvora a pretensão de se colocar como um “novo paradigma”, mas, sim, como um paradigma outro, conforme nos mostram Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p. 20):

antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro. Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad, etc.), sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. De ahí que pretenda consolidar un conocimiento no eurocéntrico y desde la herida colonial, es decir, un paradigma otro emergente desde la diferencia colonial.

Para Mignolo (2011) e Walsh (2005), um “novo paradigma” seria nada mais que mais um paradigma que chegou depois de seus antecessores, seguindo (apesar de ser novo), a mesma lógica dos predecessores, por exemplo, a pós-Modernidade, por mais que critique e problematize a Modernidade, continua na mesma geopolítica do conhecimento. Enquanto um paradigma outro traz o deslocamento de sua crítica do polo da Modernidade para o da Colonialidade, não se fala desde a interioridade do projeto moderno, mas desde a exterioridade, desde o seu avesso.

É possível reconhecer que a perspectiva decolonial, embora se distinga, comunga com aspectos da crítica pós-colonial. Nesse sentido, podemos traçar aproximações e distanciamentos, por exemplo, entre a perspectiva decolonial e os estudos pós-coloniais, os estudos da subalternidade e os estudos culturais.

Os estudos pós-coloniais são frutos especialmente das teorias surgidas na Ásia e África, no contexto das lutas pela libertação e descolonização, as quais produziram importantes teorizações

acerca do que representou o colonialismo para os países colonizados pela Europa. Suas formulações seminais remontam ao período das lutas de libertação colonial com autores e suas respectivas obras que são consideradas como aquelas que inauguram os estudos pós-coloniais como campo, tais como: Aimé Césaire (“Discurso sobre o colonialismo”, 1950), Frantz Fanon (“Pele negra, máscara branca”, 1952; “Os condenados da terra”, 1961); Kwame Nkrumah (“Consciencism”, 1964); Albert Memmi (“O colonizador e o colonizado”, 1965) e Edward Said (“Orientalismo”, 1978).

Embora autores como Edward Said e, principalmente, Fanon também sejam considerados na genealogia da perspectiva decolonial há uma distinção entre essa e os estudos pós-coloniais que se referem, de acordo com Restrepo e Rojas (2010), ao *locus* de problematização de uma e de outra, respectivamente: a colonialidade para a perspectiva decolonial e o colonialismo para os estudos pós-coloniais. Vejamos:

las experiencias históricas y los *locus* de enunciación son diferentes: el de la inflexión decolonial es la diferencia colonial que se remonta a la colonización de América Latina y el Caribe por las primeras potencias europeas España y Portugal, entre los siglos XVI y XIX, en el contexto de la primera modernidad; mientras que los estudios postcoloniales se refiere a la colonización de Asia y África del XVIII al XX, por parte de las potencias del norte europeo (Francia, Inglaterra, Alemania) en el contexto de la segunda modernidad (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 24).

Assim, as experiências e as trajetórias intelectuais e políticas são distintas. Para Mignolo (2008), o que há em comum entre as duas abordagens teóricas é a Colonialidade, no entanto, a perspectiva decolonial incorpora a influência de outras produções que distinguem as formulações do pensamento decolonial da dos estudos pós-coloniais:

a genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, José Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimée Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o Movimento Sem-Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (Mignolo, 2008, p. 258).

Arturo Escobar (2003, p.53) apõe ainda à sua gênese discussões que tiveram a América Latina como *locus*, tais como a teologia da libertação, a filosofia da libertação, a teoria da dependência, bem como os debates dos latino-americanos nos anos 1980 sobre Modernidade e pós-Modernidade, entre outras: “desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da Modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filósofa africana”.

Por falar em estudos subalternos do Sul asiático, esses também se juntam à crítica pós-colonial. Suas primeiras contribuições teóricas estão embasadas no grupo liderado por Ranajit Guha (“Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India”, 1983), Partha Chatterjee (“Nationalist thought and the colonial world”, 1986), Dipesh Chakrabarty (“Rethinking working-class history: Bengal, 1890–1940”, 1989) e Gayatri Chakrabarty Spivak (conhecida especialmente pelo artigo “Can the subaltern speak?”, 1985). Esses têm em comum com a perspectiva decolonial o pensamento crítico derivado de posições subalternizadas.

Tal aproximação teórica chegou a dar origem ao Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos: “El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina” (CASTRO-GOMES; MENDIETA, 1998, p. 70). No entanto, membros do grupo teciam críticas tanto às referências epistêmicas como às distintas feridas coloniais que marcavam de maneira diferente a América Latina e que, por esse motivo, não podiam apenas assumir e trasladar as críticas sul-asiáticas para o contexto latino-americano. Dessa forma, Ramón Grosfoguel (2008, p. 116) afirma que

Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica decolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica decolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente - ou seja, de descolonizar - a epistemologia e o cânone ocidentais.

Em relação aos estudos culturais, que também contemplam uma abordagem pós-colonial, podemos citar Paul Gilroy (“The black Atlantic”, 1993), Homi Bhabha (“The Location of Culture”, 1994) e Stuart Hall (“Da diáspora: identidades e mediações culturais” – reunião de artigos do autor traduzidos e publicado no Brasil em 2003). Apesar de problematizar toda espécie de reducionismo os estudos culturais recebem críticas da perspectiva decolonial por se nutrir de teorias consideradas eurocêntricas (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, psicanálise etc.), como se se colocassem – ainda que criticando – do lado da Modernidade, enquanto a perspectiva decolonial se situaria no lado da Colonialidade.

Essa busca por distinguir-se das teorias acima apontadas (e de outras como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, por exemplo), não a entendemos como um purismo ou tentativa de se sobrepor a elas, mas percebemos nessa postura uma forma de ampliar os horizontes de utopia política e de radicalismo intelectual, no sentido de valorizar não apenas mais uma teorização, mas a busca pela construção de um projeto de decolonialidade. Se há disputas internas, concordamos com Abdiel Rodríguez Reyes (2017, p. 05),

son muestra de la vivacidad de un pensamiento en movimiento, con sus contradicciones que lo enriquecen; se trata de un pensamiento en plena evolución y emergencia. No es una perspectiva monolítica. Lo empobrecedor sería reproducir los mismos patrones que criticaban al pensamiento moderno/eurocéntrico; también sería empobrecedor que sus activistas/teóricos sacralizaran sus acciones y pensamientos.

É nesse sentido que buscamos compreender suas chaves conceituais e partimos de sua premissa básica, qual seja: “a Colonialidade é constitutiva e não derivada da Modernidade” (Mignolo, 2005, p. 75), o que revela que Modernidade e Colonialidade são dois lados da mesma moeda e constituem o ponto cego dos estudos pós-coloniais anglo-saxônicos que não conseguiam articular os aspectos econômicos e culturais sem cair em reducionismos, como afirma Quijano (2005).

O objetivo do projeto decolonial (Mignolo, 2005, 2007) ao propor mudar os termos e as condições da conversa seria deixar de pensar a Modernidade como um objetivo e visualizá-la como uma construção europeia da história a favor dos interesses da Europa, pois sem a Colonialidade o imaginário do sistema-mundo moderno-colonial não teria alcançado êxito.

Para melhor compreender os conceitos da referida perspectiva teórica que lançamos mão para nossa compreensão da unidade curricular, passamos a dividir este trabalho em pequenas subseções, começando pela Colonialidade que já estamos utilizando ao longo do texto.

1. Colonialidade: o avesso da Modernidade

Assim como em um bordado, a Modernidade também tem seu avesso, o qual a todo custo ela tentou esconder, que é a Colonialidade: “equivalente a matriz o patrón colonial de poder, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad” (Mignolo, 2011, p. 24). Dessa forma, a Modernidade e seu avesso constituem o binômio Modernidade/Colonialidade.

Quijano nos explica como ambas se constituíram juntas, uma agindo nos bastidores para a outra brilhar sob os holofotes. E tudo começa com a invenção da América que “se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (Quijano, 2000, p. 01). São em nome dos discursos civilizadores que se justificaram todas as formas de violência contra aquelas(es) que resistiam a começar a narrar sua história a partir do desafortunado encontro com os europeus e sua lógica exploradora/acumuladora de recursos.

Não é difícil perceber como a identidade da Modernidade ia se tecendo como referência de ser sob nossas vistas. Nossos livros didáticos, por exemplo, importante artefato curricular, geralmente traziam em suas ilustrações pinturas que estabeleciam o lugar e o papel de cada “personagem” retratado na narração de nossa história como: “Desembarque de Cabral” (Imagem 01), do pintor brasileiro Oscar Pereira da Silva³, ou ainda “Primeira Missa no Brasil” (Imagem 02), de Victor Meirelles⁴.

Imagem 01



Imagem 02



Fonte: Google Imagens

³ Descobrimiento do Brasil, de Oscar Pereira da Silva, disponível em: Google Imagens.

⁴ Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, disponível em: Google Imagens.

Por meio dessas ilustrações são produzidos discursos imagéticos que expressam a superioridade do invasor, tido como desbravador, descobridor, civilizado, diante dos habitantes nativos curvados, assustados, deslumbrados e passivos, prontos para receber a civilização de além-mar. Nessa perspectiva, cria-se uma memória colonial que alimenta a herança colonial que hierarquiza os sujeitos e seus respectivos territórios, culturas, saberes, etc., contribuindo para a constituição de uma estrutura curricular fortemente colonizadora que se alimenta dos processos de esquecimento, de silenciamento e de subalternização de povos oriundos da África e de sua descendência e dos povos indígenas.

Outro aspecto que ainda podemos citar é que esses e outros discursos imagéticos dessa mesma linha contribuíam e contribuem também para cristalizar as identidades de africanas(os) como escravizadas(os) e de indígenas como aquelas(es) que não existem mais, uma vez que os indígenas hoje não usariam canga e cocar, como nas ilustrações das Imagens 01 e 02.

Tais discursos imagéticos reforçam dentro do currículo colonizado/colonizador estereótipos de identidades subalternizadas, influenciando a negação e, até mesmo, diversas outras atitudes racistas para com aquelas(es) que se identificassem com eles (os discursos). A matriz, ou o padrão de poder, baseada na racialização da população mundial e da racionalização como forma de controlar as formas de produzir conhecimento e de classificar o trabalho, tornou-se o mais eficaz e o mais duradouro meio de dominação, pois se converteu: “en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial”, naturalizando a inferioridade dos povos conquistados. Tal matriz ou padrão de poder é a Colonialidade:

Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, **coloniality survives colonialism**. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. **In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday**⁵ (MALDONADO-TORRES, 2007b, p. 131, grifos nossos).

Se respiramos a colonialidade cotidianamente é porque, como nos mostra Quijano (2005), as identidades se tornaram identidades “raciais” e passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, “sendo a raça branca a dos dominantes/superiores ‘europeus’ e os índios e negros, as raças dos dominados/inferiores ‘não europeus’” (FERREIRA, 2013, p. 39). É por isso que Mignolo (2007, p. 32) afirma que “la ‘colonialidad’, entonces, consiste en develar la lógica encubierta de que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

Rita Segato e Paulina Álvarez (2016) nos mostram que tal racialização da sociedade se perpetuou e ainda que os sujeitos distribuídos nos níveis, lugares e papéis subalternizados da estrutura de poder não carreguem traços tão evidentes de sua colonização, pelo olhar do colonizador, eles sempre serão vistos como subalternizados:

5 “Colonialidade se refere a um antigo padrão de poder que emerge como resultado do colonialismo moderno, porém em vez de estar limitado a uma relação estrita às administrações coloniais, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se definem. Assim, **a colonialidade sobrevive ao colonialismo**. Mantém-se viva nos livros didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. De certa forma, **respiramos a colonialidade na modernidade o tempo todo e todos os dias**” (tradução livre da autora).

Aunque nuestros padres o nuestros cuatro abuelos hayan nacido en Europa, el ojo del Norte mira nuestra corporalidad y nuestra situación geopolítica, la posición de nuestros cuerpos en la historia. Eso es la raza, no algo sustantivo del organismo, de la persona, sino una posición en un sistema histórico de relaciones de dominación, es la historia leída en el cuerpo (Segato; Álvarez, 2016, p. 2012-3).

Segato e Álvarez nos ajudam a compreender como a formação de tais identidades raciais acaba por produzir uma hierarquia social/racial, ainda que não carreguemos os traços que serviram para categorizar as ditas “raças” humanas; elas foram forjadas apenas para situar a posição histórica do dominado enquanto tal e para que se mantenha tal conformação.

Fanon também nos fala sobre o ser e o sentir-se “estrangeiro na própria terra”, ou seja, ser e sentir-se ligado a hábitos e valores ancestrais que são compelidos a ser abandonados tornando-lhe alheio a si próprio e aos valores culturais de sua realidade ao abraçar outra realidade que não lhe aceita completamente:

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada (FANON, 2008, p. 103).

O objetivo de situar a posição histórica dos diferentes sujeitos que a constituem só é alcançado por meio da articulação de vários eixos da Colonialidade. Não bastou criar a matriz ou o padrão de poder, mas se fez necessário ensiná-la(o), fez-se necessário que as pessoas acreditassem na hierarquização racial imposta. A Colonialidade, dessa forma, vai assumindo diversas faces e se dividindo em eixos que possuem sentidos (sociais, culturais, epistêmicos, existenciais, ecológicos e políticos), os quais se relacionam, complementam-se, reconfigurando a matriz ou o padrão de poder estabelecido.

É com base na articulação dos seus diversos eixos que podemos entender por que, embora a Modernidade tente a todo custo esconder a Colonialidade, Mignolo (2007, p. 32) é categórico ao afirmar que “no se puede ser moderno sin ser colonial”. A seguir vamos compreender os efeitos da Colonialidade por meio da ferida colonial e do racismo epistêmico.

2. Ferida colonial e racismo epistêmico: a articulação da colonialidade do poder, do ser e do saber

Uma vez que já compreendemos que não existe Modernidade sem Colonialidade, vamos compreender as consequências do discurso da Modernidade a partir da Colonialidade. Ou seja, nossa intenção é assumir o deslocamento provocado pelo giro decolonial indo de encontro aos discursos hegemônicos que racializaram e hierarquizaram a sociedade, tornando certos sujeitos o parâmetro e a referência de poder, de ser e de saber.

Na seção anterior, citamos a obra de Fanon que produz seu discurso desde o seio da Colonialidade e nos ajuda a compreender como essa teria a finalidade de manter a acomodação social desejada pelos colonizadores:

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul,

devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (Fanon, 2008, p. 90).

Dessa forma, Fanon falava de um lugar no qual as histórias e as experiências não constavam da história e que, por isso, os sujeitos dessas histórias e experiências ocultas – que chegaram a acreditar nos discursos civilizatórios e salvacionistas da Modernidade – foram chamados por ele de “*les damnés de la terre*”, os quais estão na exterioridade e são marcados, tal como o gado, para que possam ser reconhecidos.

De acordo com Maldonado-Torres (2007b, p. 253), “For Fanon, the black is not a being or simply nothingness. The Black is something else. The enigma of blackness appears as the very radical starting point to think about the coloniality of Being⁶”. Entendemos, assim, a colonialidade do ser, também como uma dessas marcas ou feridas deixadas pela própria Colonialidade. A colonialidade do ser tem suas marcas cravadas nas estruturas e nos conteúdos dos currículos escolares: seja pela lógica (razão) epistêmica eurocentrada que delineia a constituição do currículo por meio da destituição dos sujeitos outros da condição de autores curriculares, seja pelos processos de construção de estereotípicos dos sujeitos outros representados de forma racializada nos conteúdos curriculares.

Para compreender tais marcas, por meio de Mignolo (2011), chegamos ao conceito de “ferida colonial”, o qual provém de Gloria Anzaldúa (2012), de sua obra semibiográfica: “*Borderlands: La frontera the new mestiza*”. Mignolo (2007, p. 29) faz uma breve referência ao livro afirmando que a fronteira abordada pela autora “Obviamente, [...] tiene valor de cambio en todas aquellas situaciones en las cuales Europa y Estados Unidos infligieron y continúan infligiendo la fricción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora”. E indo diretamente ao texto de Anzaldúa podemos compreender com mais precisão tais marcas.

A autora fala das fronteiras, não apenas as fronteiras geográficas que separam os Estados Unidos do México, mas, especialmente, das fronteiras invisíveis que impõem parâmetros às identidades não latinas e latinas; de homem e de mulher; da cis-heteronormatividade. Esses parâmetros, muito mais do que se efetivarem como um modelo dado e seguido, eles ferem, marcam, fazem sangrar: “The U.S.-Mexican border es una *herida abierta* where the Third World grates against the first and bleeds⁷” (ANZALDÚA, 2012, p. 03). Tal luta só serve para mostrar as feridas abertas, as marcas vividas por quem habita as fronteiras do (não) poder, do (não) ser, do (não) saber.

A ferida colonial se “refere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los *damnés*. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 162). Outro exemplo dessas situações de injustiça, inferiorização etc., é mais uma vez retratada por Anzaldúa (2009), que relata práticas curriculares de violência física e simbólica na escola onde estudava:

6 “Para Fanon, o negro não é um ser nem simplesmente um nada. O negro tem uma constituição distinta. O enigma do negro aparece como o ponto de partida radical para pensar sobre a colonialidade do ser! (tradução livre da autora).

7 “A fronteira Estados Unidos-México é uma ferida aberta onde as grades do Terceiro Mundo lutam contra o Primeiro e sangram” (tradução livre da autora).

eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, speak ‘American’. Se você não gosta disto, volte para o México, que é o seu lugar” (ANZALDÚA, 2009, p. 305).

Dizer qual é o lugar de quem quer ser, ou pelo menos parecer, o que não se é, não passa de uma das marcas deixadas pela ferida colonial que continua violentando crianças nas escolas até os dias de hoje, ao serem ensinadas que existe um lápis “cor-de-pele⁸”; ao se referir aos indígenas como um povo homogêneo que habitava⁹ o território que hoje chamamos de pátria; à destituição da humanidade dirigida a quem se afasta do parâmetro estabelecido pela hierarquização racial ou pela cis-heteronormatividade¹⁰; ao inferiorizar os povos do campo, das florestas, os ribeirinhos e outros relacionando-os ao atraso e à ignorância, entre tantos outros exemplos, todos inferiorizando aquelas(es) que se afastam do padrão eurocentrado forjado na Colonialidade.

Nas lutas pela descolonização, Fanon advertia, falando aos condenados da terra e como um condenado da terra, que a descolonização “jamais passa despercebida porque atinge o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (Fanon, 1968, p. 26). Podemos perceber que o autor está preocupado em curar as marcas da colonialidade daquelas(es) que passaram a se definir a si próprias(os) pelo olhar do colonizador. Mas não escondia que, assim como a colonização, “exposta em sua nudez, a descolonização permite entrever através de todos os seus poros, granadas incendiárias e facas ensanguentadas” (Fanon, 1968, p. 27).

Tanto Anzaldúa quanto Fanon nos falam da violência da Colonialidade que quando não mata, marca os sujeitos por meio da ferida colonial, a qual, de acordo com Mignolo (2007), seja física, seja psicológica, é uma consequência do racismo e do discurso hegemônico que questionam a própria humanidade daqueles que não pertencem ao *locus* de enunciação dos que criaram os padrões de classificação e hierarquizaram os povos, os saberes e as histórias.

A relação estabelecida pela ferida colonial coloca em desvantagem o sujeito colonizado devido ao privilégio epistêmico auto-outorgado aos europeus por meio da normalização do que é referência do saber. Estamos afirmando que, juntamente com a racialização da sociedade, também se forjou um racismo epistêmico, que universaliza e naturaliza a “verdade” eurocêntrica, ao passo que inferioriza os conhecimentos, os saberes e as tradições outras.

O eurocentrismo¹¹, manifestado como racismo epistêmico, perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados/colonizadores (FERREIRA, SILVA, 2015). O conhecimento selecio-

8 Referimo-nos à cor salmão, um rosa-claro, atribuído à cor da pele hegemônica dos brancos.

9 Negando sua diversidade e até mesmo sua existência no presente.

10 Por meio de xingamentos como “macaco”, “bicha”, “viado”, entre outros, que, antes de tudo, desumanizam o sujeito que se afasta do padrão estabelecido como norma a ser seguida.

11 Eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005, p. 246-7), é “o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são, sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que, nos séculos seguintes, se tornou mundialmente hegemônica [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América”.

nado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, por meio de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o. Assim, o eurocentrismo produz os silenciamentos, as assepsias e os extrativismos epistêmicos sobre os conhecimentos dos povos que foram racializados, localizando suas culturas na exterioridade curricular. Nota-se que as lições que aprendemos estão dentro de uma lógica racista. De acordo com Grosfoguel (2007, p. 32),

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

Evidencia-se na definição que o autor nos traz que a invenção, tanto do racismo biológico quanto do racismo epistêmico, não passa de uma estratégia de negação, de silenciamento e de extermínio das existências e saberes daquelas(es) que não se inscrevem na matriz, ou no padrão de poder, que estabelece o parâmetro para o ser e para o pensar.

Como nos mostram Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), promoveu-se um “epistemicídio” na medida em que os colonizadores buscavam homogeneizar o mundo através da imposição de sua única forma de pensar e do seu modelo de cultura. Com isso buscava-se apagar as diferenças culturais através de vários meios, inclusive a apropriação indébita, ou extrativismo epistêmico¹², dos saberes locais. Santos e Meneses destacam que os saberes que não “interessam” aos colonizadores são assassinados, ao passo que os saberes que interessam são expropriados, muitas vezes sob o pretexto do desenvolvimento científico, obviamente definido pela ótica do colonizador.

Como podemos perceber, a racialização dos corpos e dos saberes, ou seja, a articulação entre os vários eixos da colonialidade, serviu perfeitamente à constituição de uma referência a ser seguida e das não referências a serem esquecidas, apagadas, domadas, eliminadas. Ferreira e Silva (2015) fazem uma alusão à “Árvore do Esquecimento”¹³ para exemplificar como o racismo epistêmico opera por meio dos currículos escolares:

12 Para Grosfoguel (2016, p. 133), o extrativismo epistêmico é fruto de uma mentalidade extrativista que “expolia ideas (sean científicas o ambientalistas) de las comunidades indígenas, sacándolas de los contextos en que fueron producidos para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentalocêntricas. El objetivo del «extractivismo epistémico» es el saqueo de ideas para mercadearlas y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico. En ambos casos, se los descontextualiza para quitarles contenidos radicales y despolitizarlos con el propósito de hacerlos más mercadeables”.

13 “Em Uidá, Benin, onde ficava um dos grandes portos de embarque de pessoas que eram vendidas como escravos, as quais percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto, antes de embarcar eram obrigadas a dar voltas em torno de uma árvore: a Árvore do Esquecimento. Então, os escravizados homens deviam dar nove voltas em torno dela, as mulheres sete voltas. Depois disso, supunha-se que os escravizados perdiam a memória e esqueciam o seu passado, suas origens, sua identidade cultural para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar” (extraído do documentário “Atlântico negro na rota dos Orixás”).

É compreensível porque lembramos, indubitavelmente, de termos estudado nas nossas aulas de História temas como: a Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa... também lembramos algo sobre o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante! Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como *locus*), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados, eurocêntricos. Por isso, entendemos que o currículo foi e é ainda um território epistêmico onde foram plantadas as sementes da árvore do esquecimento, sendo regadas através de práticas curriculares eurocentradas (Ferreira; Silva, 2015, p. 84).

Eis mais exemplos das marcas deixadas pela ferida colonial, expressas na violência com que a Colonialidade, por meio do racismo e do racismo epistêmico, se manifesta. Seu objetivo é evidenciar a distância entre as referências e os sujeitos subalternizados que devem apenas segui-las, estabelecendo fronteiras entre o saber e o não saber, pois enquanto no pensamento hegemônico a fronteira é vista como algo que separa, no projeto decolonial é concebida como algo que une, que liga, que articula:

Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

Por isso, vemos que a Colonialidade marca e fere, no entanto, não consegue impedir que se constituam práticas e experiências de insurgência e re-existências que apontem caminhos para a própria superação e enfrentamento do racismo como podemos ver na próxima seção.

3. Decolonialidade, práxis decolonizadora e interculturalidade: pensar e agir de outro modo

Diante do que vimos até aqui, a despeito do que possa parecer, há uma força e um projeto em marcha que insurgem e se contrapõem à Colonialidade. Vale ressaltar que estamos nos referindo à matriz ou padrão de poder, não ao colonialismo, como nos mostra Enrique Dussel:

Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado como víctima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “víctimas” de la “Modernidad”) como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (DUSSEL, 1994, p. 177).

Ao se des-cobrirem vítimas da contradição da Modernidade, é possível tomar a atitude decolonial diante do sistema que encobriu a lógica da exploração atrás de explicações que buscavam naturalizar as diferenças e justificar a exploração. Por essa razão, falamos de decolonialidade e não de descolonização porque falamos de um projeto em marcha, que ainda está sendo construído, não está concluído com o des-cobrimento do outro.

Para Mignolo (2005, p. 13), o “concepto ‘decolonialidad’, [...] resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones colonia-

les y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial”. Para o autor, o fim da Guerra Fria marca o término do colonialismo, mas a Colonialidade continua vigente. A descolonização é, nesse sentido, apenas uma das fases da decolonialidade:

De ahí que una implicación fundamental de la noción de ‘colonialidad del poder’ es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias [...] En cambio, la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría *decolonialidad*— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas (Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007, p. 17).

Notamos a partir dessa compreensão porque o fim do colonialismo não rompeu com a Colonialidade nem com seus pilares de sustentação (a racialização e a racionalização), uma vez que não rompeu com as hierarquias instituídas. Dessa forma, podemos entender a forte presença do eurocentrismo em nossos currículos escolares e acadêmicos, assim como a naturalização de atitudes que polarizam as relações raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, etc.

A primeira descolonização passou longe do enfrentamento das hierarquias étnico-raciais, epistêmicas, de gênero e de sexualidade, pois continuaram vigentes as concepções de existência do outro como subalterno. É por essa razão que falamos de decolonialidade e não de uma descolonização:

Decimos “decolonial” y no “descolonización”, porque la descolonización sería otro purismo, sería decir: “nos vamos a limpiar de todo lo instalado por la conquista y la colonización y volver a ser indios”. Eso es imposible, no es ese el camino. Porque ese indio no puede ser un indio ideal, no puede ser un indio fuera del tiempo, no puede ser un indio fuera de la historia, referido al pasado. Todas las sociedades humanas están en el tiempo, están en su proyecto histórico (Segato; Álvarez, 2016, p. 214).

A descolonização rompeu com a administração colonial das metrópoles sobre as colônias, mas não foi suficiente para deixarmos de acreditar na essencialização das identidades subalternizadas pelo projeto moderno/colonial. Até porque, de acordo com Fidel Tubino (2005), a principal tarefa dos Estados-nação foi criar uma identidade nacional, uniformizando as culturas subalternizadas a partir do modelo cultural e linguístico hegemônico, por meio de políticas, inclusive e especialmente, educacionais.

Entretanto, existe uma fronteira epistemológica na qual estão em tensão o projeto moderno/colonial (mesmo com o fim do colonialismo e a instituição dos Estados-nação) e o projeto decolonial (que busca levar a cabo o projeto de descolonização, já iniciado, mas ainda não concluído).

A decolonialidade, portanto, é o retorno epistêmico da(o) subalternizada(o) ao projeto eurocêntrico da Modernidade. Ao invés de rejeitarem a Modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias outras subsumem e redefinem a retórica emancipatória da Modernidade a partir das “cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a Modernidade eurocentrada” (GROSFOGUEL, 2008, p. 34).

Esse espaço chamado de diferença colonial representa o pensamento e as experiências constituídos às margens, nas fronteiras criadas pela Colonialidade durante a constituição do mundo mo-

dermo. A diferença colonial reconhece conhecimentos-outros constituídos a partir de outras formas de ser, de pensar e de conhecer distintas da Modernidade europeia, embora em diálogo com essa, mas em um horizonte epistemológico transmoderno. Ou seja, representa pensar não tendo a referência ocidental como centro, mas construir um pensamento crítico outro, heterárquico, a partir das experiências e histórias marcadas pela Colonialidade.

Autores como Fanon (1968) e Freire (2005) evidenciaram em suas obras que a libertação não é um favor nem benevolência do opressor. Antes, é um ato revolucionário que parte dos próprios condenados/oprimidos já que são eles que sentem na pele as dores da subalternização, pois são esses que sabem formas outras de poder e de saber diferentes das hegemônicas. Encontramos eco desse pensamento em Anzaldúa:

Sabemos o que é viver sob o golpe de martelo da cultura *norteamericana* dominante. Mas, mais que isso, nós contamos os golpes, contamos os dias as semanas os anos os séculos os éons até que as leis, o comércio e os costumes brancos vão apodrecer nos desertos que eles criaram, jazer desbotados (Anzaldúa, 2009, p. 307).

Assim, compreendemos que a decolonialidade é fruto de uma práxis decolonizadora que parte da reflexão e da ação pensada sobre um projeto que vai de encontro à racialização e à racionalização da sociedade. A exigência é grande porque todos somos acometidos pela fúria da colonialidade. Somos ensinados a pensar e a falar como brancos desde que nos entendemos por gente.

Por isso, a práxis decolonizadora precisa ir além do pensamento já estabelecido e das ações já instituídas, para não incorrer no risco do exemplo trazido por Freire (2005, p. 36) referindo-se aos sujeitos que “querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados”. Daí que Maldonado-Torres (2007a) nos mostra que se faz necessário um re-conhecimento mútuo em uma relação solidária e não condescendente entre os *damnés*/oprimidos/colonizados. Para o autor, a decolonialidade só terá início quando se coloquem em prática os projetos de rehumanização pensados pelos que foram desumanizados pelo projeto moderno/colonial, rasgando de vez as máscaras brancas.

Nesse sentido, precisamos nos enxergar em um espelho que nos diga a verdade, como nos sugerem Segato e Álvarez: precisamos do espelho da Rainha Má:

el espejo de la reina mala puede ser un buen utensilio para emprender un camino decolonial. Debemos recuperarlo y preguntarle: “espejito, espejito, ¿Soy negro?”. “Espejito, espejito, me he mentido a mí mismo?” [...]. La colonialidad cubrió con un paño ese espejo indispensable que nos revela quiénes somos realmente y así obstruyó nuestra relación con él como camino indispensable hacia nosotros mismos (Segato; Álvarez, 2016, p. 212, grifos nossos).

É preciso retirar o pano colonizador desse espelho para que possamos nos descobrir *damnés*, oprimidos, colonizados e juntos nos engajar na luta organizada pela nossa libertação. E essa luta é a própria práxis decolonizadora, ou seja, é a articulação da ação e da reflexão, pensada de outro modo, para outros fins, para a mudança social e epistêmica.

Para concluir a descolonização ou alcançar a decolonialidade, “el primer paso para esto es reconocer que no hay cambio social sin cambio epistémico, y que el cambio epistémico pierde su poten-

cial descolonizador si no se inspira en o entra en diálogo con comunidades o grupos en proceso de descolonización” (Maldonado-Torres, 2007a, p. 09). Em contraposição, Paulo Henrique Martins (2009, p. 23) nos adverte que a hegemonia epistêmica assume uma estratégia colonizadora que tem o objetivo de

minimizar a importância das novas praxis que surgem das sofisticações organizacionais e institucionais que conhecem os movimentos contemporâneos, em particular os das novas minorias e que têm nas redes suas sínteses mais eloquentes. À frente destas estratégias de colonização do saber sobre os movimentos sociais e culturais encontramos os adeptos das ideologias utilitaristas hegemônicas que têm forte aproximação com o neoliberalismo.

As estratégias as quais o autor se refere relacionam-se à interculturalidade funcional (WALSH, 2008), a qual se trata da oficialização da diferença nas políticas com a finalidade de atender aos interesses do neoliberalismo como pode ser identificada ao analisarmos os processos de redemocratização dos países latino-americanos. Por isso, faz-se importante nos remeter ao conceito de interculturalidade.

A interculturalidade, de acordo com Tubino (2005), apareceu na América Latina no final dos anos 1960 como um discurso crítico à educação oficial e como uma alternativa à educação bicultural e bilíngue para os povos indígenas do continente. A educação bicultural enfatizava a inclusão da cultura e da língua originária ao lado da cultura e da língua oficial ao longo do processo educativo, sendo um processo simultâneo e paralelo. A concepção de interculturalidade ia de encontro à educação bicultural, uma vez que a interculturalidade enfatiza “la comunicación, el contacto, la interrelación de las dos lenguas y sobre todo las culturas” (Tubino, 2005, p. 87).

No entanto, Walsh (2010) afirma que nos anos 1990 o termo interculturalidade “entra na moda” e passa a ser usado de maneira indiscriminada em variados contextos cujos interesses sociopolíticos são até mesmo opostos. A autora explica que isso se dá porque a compreensão do conceito tem abarcado aceções extremamente amplas e difusas.

Por isso, para promover uma melhor compreensão do conceito de interculturalidade, a autora o apresenta a partir de três distinções: relacional, funcional e crítica, sendo as duas primeiras formas de interculturalidade meramente ilustrativas do reconhecimento da diversidade cultural e até mesmo a serviço da manutenção dos interesses políticos e econômicos dos regimes estabelecidos nos novos estados nacionais, porém, sem interferir nas mudanças sociais e epistêmicas que o caráter crítico da interculturalidade preconiza. A autora nos mostra que a perspectiva crítica da interculturalidade toma a questão da diversidade/diferença como um

problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p. 78).

Assim como a decolonialidade, a interculturalidade crítica também é um ainda-não. É um horizonte que vislumbra por meio da práxis decolonial a construção social, ética e epistêmica de projetos

políticos que sejam capazes de modificar as relações e as estruturas de poder que cristalizaram a hierarquização, a racialização, a discriminação e a subalternização.

É preciso pensar e agir de outro modo, mudar os termos da conversa como insistem as/os autoras/es da perspectiva decolonial. É um projeto que parte dos *damnés*, dos oprimidos, mas não se restringe a elas(es), envolve a todas(os), negras(os), indígenas, brancas(os), ocidentais, orientais. Não basta reconhecer a diferença, não basta ações que incitem a tolerância nas atuais estruturas forjadas no âmbito do projeto moderno/colonial e perpetuadas até os dias atuais.

A intercultura, na verdade, significa “inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português)” (Mignolo, 2008, p. 316). Com isso, entendemos que para concluirmos o projeto de descolonização e de uma interculturalidade crítica, precisamos compreender o campo da educação na construção desse projeto, como veremos a seguir.

4. Pedagogia decolonial: desaprender para reaprender

Aprendemos a partir do apagamento de nossas origens ancestrais, muitos feitos e fatos que tiveram a Europa como palco, ao mesmo tempo em que não aprendemos sobre o que ocorria ao longo do continente africano nos mesmos períodos estudados, como por exemplo, na Idade Média, de acordo com Ferreira e Silva (2018). O currículo tratou de apagar/esconder, passando uma imagem do Continente Africano em tom de mistério e proibições.

A assepsia feita no currículo por meio da racialização que silencia a existência de civilizações africanas, ameríndias, entre outras, está articulada com a presença da Colonialidade em nossos currículos, como se tivéssemos dado as nove (para os homens) ou sete (para as mulheres) voltas na chamada Árvore do Esquecimento, plantada no porto de Uidá (Benin), para que esquecêssemos de nossa história e cultura e perdêssemos a vontade de reagir ou de nos rebelar contra as opressões impostas às pessoas que eram escravizadas, como vimos.

Modos de vida, conhecimentos e formas de produzi-los externas das fronteiras eurocentradas foram negados e desautorizados. Conhecimentos da metalurgia, da agricultura, da arquitetura, dos idiomas e das mitologias trazidas pelos africanos escravizados sofreram do extrativismo epistêmico. Esse extrativismo se deu por meio da exploração dos conhecimentos ancestrais africanos pelos colonizadores e simultaneamente pela supressão da autoria africana.

Freire, ao relatar os efeitos da educação colonial em sua vivência na Guiné Bissau nos mostra que aquela educação que o autor chama de “educação bancária” tinha como objetivo desafricanizar os nacionais. Tal desafricanização se fazia enfatizando o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face do fracasso africano. A materialidade de tal prática se dá ao incutir nas crianças e nos jovens o perfil da ideologia dominante que lhes ensinava qual era o seu papel: “o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca” (Freire, 1978, p. 20).

Notamos que a negação e o silenciamento dos saberes das(os) estudantes vão se materializando por meio de um currículo colonizado/colonizador que reza que só há uma única cosmovisão vá-

lida, a eurocêntrica. Ademais, tal currículo – o circuito seguido pela educação bancária – enxerga as(os) estudantes como meros “depósitos” a serem preenchidos de acordo com as necessidades de manutenção da sociedade moderna capitalista, por meio da Colonialidade. Contudo, Freire alerta-nos de que

nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em *devenir* e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’ (Ferreira, 2005, p. 35).

Nessa direção, percebemos uma aproximação entre Freire e o que Mignolo (2011, p. 28) chama de pensamento de fronteira, que “fuerte surge de los desheredados, del dolor y la fúria de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía”. Essa fronteira é o espaço para que comecemos a desaprender as versões que nos “transmitem” como verdade, para reaprendermos a partir da construção de uma pedagogia decolonial. Para tanto, Freire (2005) aponta que a conscientização dos oprimidos de sua condição de subalternização não é suficiente para sua libertação. Tomar consciência é o primeiro passo em busca da libertação das amarras coloniais/imperiais, pois o autor mostra:

Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora (Freire, 2005, p. 34).

Partindo da advertência de Freire, compreendemos a “Opção Decolonial que significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna *vis-à-vis* à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (Migonolo, 2008, p. 304). A opção decolonial não é um ato fácil; relacionando ao que Freire (2005, p. 35) nos explica a respeito da conscientização, podemos ver que

A estrutura de seu pensar [a dos oprimidos] se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores (...), não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicada pela “imersão” em que se acham na realidade opressora.

Ao considerar a malvadeza da Colonialidade entendemos o imperativo que se coloca ao oprimido de perceber que hospeda o opressor para poder se libertar. Na tensão contra os efeitos da Colonialidade está, como vimos, a decolonialidade que assume um caráter que ultrapassa a descolonização, pois pressupõe a viabilidade de lutas contra a Colonialidade a partir das pessoas e de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas. Por isso, romper com a Colonialidade pressupõe romper com a dicotomia ensinar e aprender:

Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender (Freire, 1978b, p. 16).

É nesse sentido que entendemos a importância da construção de uma pedagogia decolonial, a qual, na perspectiva de Walsh (2010), representa pensar uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, implica na construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a qual concebe a pedagogia como política cultural.

Assim, partimos do pressuposto que a construção do conceito de pedagogia decolonial tem relação com as formulações e práticas educacionais presentes em Fanon e Freire, as quais ressaltam a necessidade de humanização e de libertação dos povos subalternizados, ou em suas palavras, dos *damnés*, do oprimido. Nas obras de Fanon e Freire percebemos que a humanização e a libertação se fazem na assunção do protagonismo histórico construído pelos próprios sujeitos desprovidos de poder, ou melhor, impedidos historicamente de se reconhecer como sujeitos de direito, assumindo, dessa forma, a condição de subalternos.

Dessa forma, entendemos que a construção de tal pedagogia decolonial se faz a partir do ato de se assumir como sujeitos históricos, sujeitos esses capazes de modificar a realidade opressora como uma forma de desaprender tudo o que foi imposto pela Colonialidade e pela desumanização para reaprender a ser mulheres e homens, em suas mais variadas condições: racial, social, de gênero, sexual, religiosa, territorial, geracional, enfim.

Podemos dizer que se assumir como sujeitos históricos é tomar consciência de si e do mundo, isto é, participar do processo de decolonialidade e de humanizar-se na perspectiva freireana. Humanizar-se humanizando o mundo, nessa ótica, decolonizar-se não pode ser um ato meramente individual, ninguém se humaniza sozinho, a humanização, na perspectiva freireana, se faz em comunhão. Por isso Freire (2005, p. 34) afirmava que “a pedagogia do oprimido tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (grifos do autor). Para tanto, é necessário um processo de “radicalização [que] é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta” (Freire, 2005, p. 25), portanto, libertadora. O processo de humanizar-se nas perspectivas fanon-freireana e decolonial é dizer-se e não aceitar ser dito por outro. É fazer-se na história e não ser feito pela história de outro. Mas tanto dizer-se como fazer-se não ocorrem de forma isolada, é na relação consigo e com o outro que nos humanizamos e nos libertamos.

Assim, a decolonialidade é uma dinâmica radicalmente dialógica entre diferentes e iguais na construção de cenários interculturais e de sujeitos de direitos. Mas de sujeitos que são capazes de se enxergar no “espelho da rainha má” (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016), de forma que se percebam de maneira solidária e não condescendente por meio de uma praxis decolonizadora como mostra Maldonado-Torres (2007a, p. 09): “Es de esta forma que se evitaría la creación de movimientos descolonizadores con pensamiento e ideología colonizada, y la formación de pensamiento de descolonización cuyos productores continúan con prácticas sociales e intelectuales colonizadoras”.

Para tanto, é imprescindível a compreensão de que “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 1996, p. 29). E, além de possível, é necessário. Assim, a educação das relações étnico-raciais não é possível a não ser na criticidade radical materializada na prática educativa decolonial. Essa se tece na inquietude, na indignação de quem educa e de quem é educado mutuamente.

Assim, compreendemos que a pedagogia decolonial:

es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser mujeres y hombres. Solo ocurre la descolonización cuando todos - individualmente y colectivamente - participan en su derrumbe (Walsh, 2009, p. 62).

Para Walsh (2009, p. 14), a pedagogia decolonial:

se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y practica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente vividas en un mundo regido por la estructuración colonial.

A pedagogia decolonial é, assim, um processo em marcha, tal como a decolonialidade. Seu objetivo é transgredir a lógica que impôs a negação sistemática de todas(os) aquelas(es) que se distanciavam do padrão imposto pela Colonialidade, e esse é um caminho da desaprendizagem que por meio da educação das relações étnico-raciais e dos conceitos aqui mobilizados, contribui para ampliar e construir uma práxis curricular de enfrentamento do racismo.

Referências

- Anzaldúa, Glória. Como domar uma língua selvagem? **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, 2009, p. 297-309.
- Anzaldúa, Glória. **Borderlands/La Frontera: The new mestiza**. 4th edition. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- Bernardino-Costa, Joaze; Grosfoguel, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016, p. 15-24.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (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, 2007, p. 9-24.
- Castro-Gómez, Santiago; Mendieta, Eduardo. **Manifiesto Inaugural. Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- Dussel, Enrique. **1492 El encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad"**. La Paz: Plural Editores, 1994.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86, enero-diciembre de 2003.
- Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- Ferreira, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.
- Ferreira, Michele Guerreiro; Silva, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (orgs.). **Saberes Múltiplos**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.
- Ferreira, Michele Guerreiro; Silva, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma *praxis* curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In:

GARCIA, Maria de Fátima; Silva, José Antonio Novaes da (orgs.). **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des) colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 74-113.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freire, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma Experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Grosfoguel, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, 2007, p. 32-35.

Grosfoguel, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, março 2008, p. 115-147.

Maldonado-Torres, Nelson. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] **Conferencia internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"**, en Salvador, Brasil, el 25 y 26 de mayo del 2007, 2007a.

Maldonado-Torres, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, 2007b, p. 240-270.

Maldonado-Torres, Nelson. Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las ciencias sociales en el siglo veintiuno. In: SAAVEDRA, José Luis (ed.). **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia; Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2007c, p. 145-174.

Maldonado-Torres, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016, p. 75-97.

Martins, Paulo Henrique. Redes Sociais: entre o simplismo da ideologia utilitarista e a complexidade das mudanças sócio-históricas contemporâneas. In: MARTINS, Paulo Henrique; MEDEIROS, Rogério (orgs.). **América Latina e Brasil em Perspectiva**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 21-56.

Mignolo, Walter. **El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura**: un manifiesto. 2005, p. 1-29. Disponível em: www.tristestopicos.org.

Mignolo, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

Mignolo, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade *Em* Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, 2008, p. 287-324.

Mignolo, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

Quijano, Aníbal. Colonialidad del Poder y clasificación Social. **Journal of world-systems research**, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (orgs.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

Restrepo, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

Reyes, Abdiel Rodríguez. Hacia un pensamiento crítico con perspectiva decolonial, **Pacarina del Sur** [En línea], año 8, núm. 31, abril-junio, 2017. Disponível em: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1461&catid=14

Sartre, Jean-Paul. Prefácio. In: Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Segato, Rita Laura; Álvarez, Paulina. "Frente al espejo de la reina mala". Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad", **Versión. Estudios de Comunicación y Política**, núm. 37, octubre-abril, 2016, p. 201-216. Disponível em: <http://version.xoc.uam.mx/>.

Silva, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Spivak, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

Tubino, Fidel. La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**. Julio/Diciembre, año/vol. 3, número 05. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, 2005, p. 83-96.

Walsh, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Re-fundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9, julio-diciembre 2008, p. 131-152.

Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação on-line**. Departamento de Educação PUC-Rio, 2009. Disponível em: www.catherine-walsh.blogspot.com. Acesso em: 10 abr. 2011.

Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña, J.; Tapia, L.; Walsh, C. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 3. ed. La Paz, Bolivia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-97.

Walsh, Catherine. **La Educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2005. Disponível em: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_inter-culturalidad.pdf. Acesso em: 14 dez. 2011.

Walsh, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad. Año 1 Número 1- 2014, p. 17-31.

Notes for understanding colonized / colonizing curricula and for building a decolonial and anti-racist pedagogy

Abstract:

The present paper presents a theoretical review about the main concepts mobilized by the Modernity/Coloniality Group, in order to understand the causes and consequences of the discourses produced by the colonized/colonizing curricula or a Banking Education, in opposition to the need to build a Liberating Education through decolonial pedagogies. The analysis proposed here is located within Coloniality, that is, in the exteriority of modern discourse, to support anti-racist and decolonial curricular praxis.

Keywords: Coloniality. Colonized/Colonizers Curricula. Decolonial Pedagogy. Anti-racist Pedagogies.

Apuntes para la comprensión de los currículos colonizados/colonizadores y para la construcción de una pedagogía decolonial y antirracista

Resumen:

El presente trabajo presenta una revisión teórica sobre los principales conceptos movilizados por el Grupo Modernidad/Colonialidad, con el fin de comprender las causas y consecuencias de los discursos producidos por los currículos colonizados/colonizadores o por una Educación Bancaria, en oposición a la necesidad de construir una Educación Libertadora a través de pedagogías decoloniales. El análisis que aquí se propone se ubica dentro de la Colonialidad, es decir, en la exterioridad del discurso moderno, para sustentar la praxis curricular antirracista y decolonial.

Palabras clave: Colonialidad. Currículos Colonizados/Colonizadores. Pedagogía Decolonial. Pedagogías Antirracistas.