

## POR UMA EDUCAÇÃO RADICALMENTE ANTIRRACISTA

**Leidiane Francisca de Oliveira** (PPGEdu/UFMT) – prof.leidiane@gmail.com

**Tiago de Castro Rodrigues** (PPGEdu/UFMT) – tiago.rodrigues@gmail.com

GT 15: Relações Raciais e Educação

### Resumo:

Este artigo foi elaborado a partir das discussões promovidas em uma disciplina do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo deste trabalho é promover um debate que possibilite compreender a educação antirracista para além da aplicação das normativas legais. Para isso, são apresentadas discussões teóricas que abordam um breve histórico da luta antirracista na educação, de acordo com Kabengele Munanga (2010) e Nilma Lino Gomes (2011). O reconhecimento do epistemicídio do pensamento negro nas escolas/universidades é debatido segundo os estudos de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2019). A articulação dessas discussões com algumas contribuições da interculturalidade, sob a perspectiva da decolonialidade, adota como principais teóricos Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2019). Pretende-se ressaltar a importância crucial da promoção de uma educação radicalmente antirracista como condição *sine qua non* para a compreensão do próprio conceito ampliado de educação, conforme Paulo Freire (1987). Assim, entende-se a escola/universidade como um “entre-lugar”, campo de disputas em que podem ser processadas fissuras nos discursos hegemônicos, possibilitando espaços/tempos para que seja possível pensar em uma educação radicalmente antirracista.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Educação. Educação antirracista. Epistemicídio. Interculturalidade.

### 1 Introdução

A partir das discussões promovidas durante o primeiro semestre de 2021, na disciplina Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, no Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, propõe-se neste artigo algumas reflexões sobre a educação antirracista.

O objetivo deste trabalho é tecer discussões que possibilitem o reconhecimento do epistemicídio (exclusão do pensamento negro dos currículos escolares), buscando compreender a educação antirracista para além de aplicação da Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, alterando a Lei Nº 9.394/1996 ao incluir essa temática no currículo da Educação Básica, reafirmada na Lei Nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Dessa forma, as reflexões que aqui serão delineadas coadunam com o objetivo supracitado, ressaltando a importância crucial do estudo dessa temática como condição *sine qua non* para a compreensão do próprio conceito ampliado de educação, enquanto processo de humanização permeado pela relação de alteridade. Também há o desejo de articular a essa discussão algumas contribuições da interculturalidade sob a perspectiva da decolonialidade.

## 2 Breve histórico da luta antirracista na educação

Compreende-se que o debate sobre a educação antirracista na escola é atravessado pelos diversos sentidos socialmente atribuídos a essa temática. De acordo com Kabengele Munanga (2010), atualmente abordar as relações raciais no Brasil é uma questão problemática, pois o intitulado racismo à brasileira, escamoteia-se no mito de democracia racial. Embora sejamos um país estruturalmente racista,

[...] ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. (MUNANGA, 2010, p. 1)

Segundo Munanga (2010), o racismo além de ser um fenômeno bastante dinâmico no tempo e no espaço, apresenta uma grande complexidade, em decorrência das especificidades de sua história, características e manifestações. Ele também critica a ideia de que no Brasil o preconceito racial é um problema social provocado pela desigualdade econômica, pois ela silencia a enraizada crença na superioridade do branco e na inferioridade do negro. “O que é a voz do mito de democracia racial brasileira, negando os fatos às vezes tão gritantes da discriminação racial no cotidiano do brasileiro” (MUNANGA, 2010, p.3).

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2011) comenta que, a partir da década de 1980, com a redemocratização política do país, o Movimento Negro iniciou novas formas de resistência e atuação política, questionando a exclusividade do enfoque na desigualdade social. Sendo que suas reivindicações assumiram uma profunda indagação ao posicionamento neutro e omissivo do Estado, da esquerda e dos movimentos sociais, diante da centralidade da questão racial na formação do Brasil.

O Movimento Negro pleiteia que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 1980 e 1990. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. Tal cobrança acabou por desvelar a forma insidiosa de o racismo se propagar, inclusive dentro dos setores considerados progressistas. Ao depositar todas as forças de superação do capitalismo via ruptura da estrutura de classes e instauração do socialismo, a esquerda brasileira, com seus discursos e práticas políticas, acabava por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro. Esse processo trouxe, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, tensões, críticas e rupturas entre os integrantes do Movimento Negro, os partidos de esquerda e as entidades dos ditos novos movimentos sociais. (GOMES, 2011, p. 111)

Nesse cenário de resistência da população negra, a reivindicação do direito à educação tornou-se forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Gomes (2011) evidencia que a consolidação dos cursos de pós-graduação a partir dos anos 1970 possibilitou a inserção de um grupo de intelectuais negros nas universidades públicas, que iniciou a produção de conhecimento sobre as relações étnico-raciais em sua interface com a educação.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. (GOMES. 2011, p. 112-113)

No entanto, a autora pontua que a participação da militância negra na elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei Nº 9.394/1996 não garantiu que suas pautas fossem contempladas. Ocorrendo um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações sobre a questão racial.

Gomes (2011) aponta que a partir dos anos 1990, as demandas do Movimento Negro focam o lugar da educação básica e da superior como um direito social, reivindicando ações afirmativas, sob inspiração das lutas e conquistas do movimento pelos direitos civis dos negros norte-americanos. Nesse sentido, os atos em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares foram marcados pelas exigências e pressões políticas do Movimento Negro em prol da implementação de políticas públicas de combate ao racismo.

Desse modo, a autora afirma que em resposta a essas reivindicações, em 1996, o governo brasileiro, criou o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Também inseriu o tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Gomes (2011) discute que no início do século XXI, a questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional ganha destaque com a realização de vários manifestos em âmbito nacional e internacional. Diante da denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de desigualdades raciais, finalmente as lutas em prol da educação dos negros passaram a fazer parte da agenda política do Estado brasileiro.

Isso é apresentado pela autora da seguinte forma: em 2003, foi instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), e em 2004, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). No âmbito da educação, foi sancionada a Lei Nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei Nº 9.394/96 –

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2009, é lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes curriculares.

A partir desses avanços da luta antirracista, Gomes (2001) discute a complexidade e as tensões que atravessam o percurso da efetivação da Lei Nº 10.639/2003 e dispositivos legais complementares. Destacando que nesses documentos é incluído o direito à diferença como elemento que compõe a garantia do direito à educação. Defendendo as contribuições das políticas de ação afirmativa para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais engajados na luta antirracista.

No entanto, conforme a autora, iniciativas que propiciem a concretização dessas políticas ainda precisam de enraizamento. Sendo que sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil para que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido de fato nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, dentre outros.

Dessa forma, Gomes (2011) indica que essa legislação e suas formas de regulamentação como política pública apontam para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. No entanto, as ações para sua efetivação são consideradas insuficientes. Além das dificuldades no campo da gestão e da política educacional, a existência e a persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial são identificadas como elementos complicadores.

É importante reconhecer que a lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 representam a implementação de ações afirmativas voltadas para a população negra brasileira, as quais são (e devem!) ser desenvolvidas juntamente com as políticas públicas de caráter universal. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade. (Gomes, 2011, p. 120)

Assim, a autora defende que os avanços e as conquistas em torno da questão racial no âmbito da política educacional brasileira são frutos das lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo da história. Também aponta a necessária resistência e continuidade dessas lutas para a construção da igualdade e da equidade social.

### 3 Por que pensar em uma educação radicalmente antirracista?

É evidente que pensar em políticas públicas educacionais tendo em vista a igualdade e a equidade, significa reposicionar a luta antirracista como questão fundamental para garantia do direito à educação de todos. Isso implica que seja reconhecido o epistemicídio do pensamento negro nos currículos das escolas e universidades, assumindo-se uma postura radicalmente antirracista.

Para isso é indispensável entender a educação em seu sentido amplo, enquanto processo de humanização. Conforme noção apresentada por Paulo Freire: “A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia” (FREIRE, 1987, p.7).

Desse modo, torna-se indispensável a compreensão da educação como uma relação de alteridade em que a diferença não pode ser negada. De acordo com Freire (1987): “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (p. 96). Ou ainda, conforme defendem Angelo Vitório Cenci e Edison Alencar Casagrande (2018), respaldados em Hannah Arendt:

A educação, tanto em sentido específico – escolar – quanto em sentido amplo, tem uma tarefa indispensável em relação à alteridade. Ela tem um papel fundamental no que concerne a criar as condições para que o outro – na forma dos recém-chegados ao mundo – possa vir a ser outro, único em sua singularidade, e exercer o extraordinário poder humano de efetivar novos começos. Isso só é possível se o educador tomar para si a responsabilidade para com o mundo, ajudando ao mesmo tempo a conservá-lo e a renová-lo com a inserção dos novos. Essa responsabilidade na acolhida dos recém-chegados implica alteridade enquanto respeito, levando em conta o outro na sua singularidade, assim como a abertura ao mundo comum, o existir compartilhado com todos os outros. Afinal de contas, o sujeito só se constitui como tal em sua abertura ao outro e a um mundo comum, pois sua singularidade é constituída pela pluralidade. Trata-se de postular uma educação que não perca de vista a pluralidade e a alteridade como intrínsecas à condição humana. (CENCI; CASAGRANDE, 2018, p. 190-191)

Entende-se que uma relação de alteridade pressupõe a interação e o diálogo entre sujeitos, em que há mútuo respeito pela diferença que o outro representa. Portanto, silenciar a diferença ou subalternizar o outro em razão dela é negar sua condição humana. “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1987, p. 77).

Nessa perspectiva, Freire (1987) faz uma crítica ao modelo tradicional de educação identificado como bancário, pois é baseado na ideia da “ignorância” do outro, em que o ato de educar é tido como depósito de “saber” dos sábios aos que não sabem nada, tornando-se um instrumento de dominação e opressão. Em contrapartida, o autor defende um novo paradigma

de educação, em que o diálogo e a liberdade são fundamentais para consolidação desse processo de humanização.

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da "hominização" e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a "práxis", se humana e humanizadora, é a "prática da liberdade". (FREIRE, 1987, p. 9)

Ao discutir a relação entre educação e liberdade, Freire (1987) aponta que os oprimidos "hospedam" o opressor em si. Daí a complexidade da proposta de uma pedagogia da libertação, pois ela depende que os oprimidos se descubram "hospedeiros" do opressor e atuem em prol de sua libertação. "A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização". (FREIRE, 1987, p. 17)

Para aprofundar esse debate, vale considerar as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009), que partindo da constatação de que o colonialismo, para além da dominação geopolítica (dentre outras), representa sobretudo uma dominação epistemológica, problematizam a hegemonia das epistemologias do Norte, propondo uma ecologia de saberes ao apresentar o debate sobre as epistemologias do Sul, que:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 7)

Santos e Meneses (2009) discutem o fato de que na modernidade imperou uma forma de produção de conhecimento pautada pelo modelo epistemológico da ciência moderna. Sendo que, essa soberania epistêmica sufocou a emergência de outras formas de saber por serem diversas do modelo vigente, engendrando um epistemicídio. Entendido como a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento "alienígena", visto que o projeto de colonização tem intenções homogeneizantes, obliterando as diferenças culturais.

Portanto, o epistemicídio manifesta-se na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que resulta em um desperdício da variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas. Boaventura de Sousa Santos (2019) defende que:

A prioridade epistemológica dada pelas epistemologias do Sul às exclusões abissais e às lutas contra elas deve-se ao fato de o epistemicídio causado pelas ciências modernas eurocêntricas ter sido muitíssimo mais devastador no outro lado da linha abissal, com a conversão da apropriação e da violência coloniais na forma colonial de regulação social. (SANTOS, 2019, p. 44)

Nesse sentido, as epistemologias do Sul representam uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo de séculos, foram dominados pelo colonialismo. Assim,

[...] as epistemologias do Sul têm origem em duas premissas: 1) o conhecimento do mundo excede em muito o conhecimento ocidental do mundo; 2) a experiência cognitiva do mundo tem uma diversidade extrema, sendo que a prioridade absoluta que é concedida à ciência moderna implicou um epistemicídio massivo (a destruição de conhecimentos rivais entendidos como não-científicos) que exige agora ressarcimento. (SANTOS, 2019, p. 410)

A partir dessa discussão, Santos (2019) defende que a tarefa da aprendizagem deveria ser construir inteligibilidade mútua entre conhecimentos diferentes. Para isso propõe duas alternativas que devem ser empregadas simultaneamente: a pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências.

A pedagogia das ausências direcionada para mostrar a dimensão do epistemicídio causado pelas epistemologias do Norte, o respectivo monopólio do conhecimento válido e rigoroso e o desperdício de experiência social que dessa forma se produz. O processo de aprendizagem identificaria as ausências existentes nas nossas sociedades (aqueles saberes e modos de ser considerados irrelevantes, residuais, ignorantes, atrasados, preguiçosos) e a forma como essas ausências são ativamente produzidas. A pedagogia das emergências seria orientada no sentido de ampliar o significado das sociabilidades latentes e potencialmente libertadoras, os ainda-não da esperança que existem “do outro lado” da linha abissal, o lado colonial, no qual as ausências são ativamente produzidas para que a dominação possa continuar sem perturbações. (Santos, 2019, p. 384)

Nesse contexto, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) destacam as produções do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais predominantemente latino-americanos, que tem como objetivo construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17)

Desse modo, Oliveira e Candau (2010) consideram de especial relevância as contribuições que esse grupo vem trazendo ao debate decolonial, desde o final dos anos 1990. Também evidenciam o grande potencial dessas produções para a reflexão sobre

interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente latino-americano.

Os autores discutem que os estudos decoloniais contestam as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam atrasados e não-civilizados, portanto, “decolonizar-se” cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Sendo que a estratégia da interculturalidade orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. “O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25)

Nesse âmbito, os autores destacam as produções de Catherine Walsh, que tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e afro-equatorianos, discutem que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, a decolonialidade representa uma possibilidade de luta contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Dessa forma, Catherine Walsh (2019) defende que a interculturalidade representa uma “virada epistemológica”, avançando o debate para além da inter-relação, tendo em vista promover “processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política” (WALSH, 2019, p. 9).

Portanto, Walsh (2019) destaca que essa lógica parte da diferença colonial, trabalhando para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Dessa forma, a lógica da interculturalidade representa um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas/estruturas dominantes, que são conhecidos pelo processo de colonialidade, mas através desse conhecimento gera um "outro" conhecimento.

Uma política e um pensamento que tendem à construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação do 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 no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva. (WALSH, 2019, p. 18)

Walsh (2019) também traz para esse debate as contribuições de Aníbal Quijano que apontam que o foco no conflito “indígena-branco-mestiço” nas práticas da interculturalidade propostas pelo movimento indigenista, invisibilizam as identidades, cultura e produção

epistêmica negras. Portanto, “o processo de racialização e de racismo subjetivo, institucional e epistêmico não está vencido, mas, em certo sentido, reconfigurado” (Walsh, 2019, p. 19).

Nesse aspecto, Quijano (2005) ao discutir a colonialidade do poder destaca a noção de raça como categoria basilar para pensar a modernidade. Visto que a invenção desse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, sendo fundamental para o desenvolvimento do capitalismo moderno.

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, 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, como 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. 117)

Desse modo, ao analisar a construção histórica a noção de raça, Quijano (2005) considera que a colonialidade do poder, para além do âmbito político e econômico, também se expressa em uma colonialidade do saber e do ser, manifesta na repressão de outras formas de produção de conhecimento e de cultura não-europeias, negando o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais. Assim, esses povos foram despojados de suas singulares identidades históricas, sendo realocados como representantes de um “passado”, portanto inferiorizados face ao suposto estágio eurocêntrico superior de evolução.

Walsh (2019) corroborando o posicionamento de Aníbal Quijano, defende a necessidade de reconhecer e visibilizar os conflitos racializados entre distintos grupos, tais como indígenas e negros. Evidencia ainda que a colonialidade do poder não é homogeneamente vivenciada do mesmo modo por todos os grupos subalternizados.

Avançando o debate sobre interculturalidade, Wash (2019) faz uma crítica ao multiculturalismo, compreendendo que o reconhecimento e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social, como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e conserva essas desigualdades.

Portanto, Walsh (2019) acredita que esse projeto é esvaziado de sentido político, visando apenas promover um simulacro de inclusão. Aponta que essa proposta debilita a oposição e obscurece o conflito, atendendo aos interesses hegemônicos da lógica neoliberal. Em contrapartida, destaca as implicações que a prática da interculturalidade acrescenta aos conceitos de "diferença colonial" e "colonialidade do poder".

Em suma, a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito - uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial. (WALSH, 2019, p. 27)

Nesse sentido, Walsh (2010) defende que é preciso compreender a interculturalidade como um processo voltado para a construção de “outros” modos de poder, saber, ser e viver. Para tanto, a autora estabelece uma diferenciação entre interculturalidade relacional, que pressupõe o mero intercâmbio entre culturas; interculturalidade funcional, que reconhece a diferença cultural e promove sua inclusão na estrutura social vigente; e interculturalidade crítica, que implica reconhecer a diferença dentro da estrutura social de matriz colonial e racializada, tendo em vista transformar essa estrutura para possibilitar que todos tenham condições de conhecer, aprender, sentir, viver.

De acordo com Oliveira e Candau (2010), para essa autora assumir a perspectiva da interculturalidade crítica na educação, não significa a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas trata-se de adotar uma posição em defesa da transformação estrutural e sócio-histórica. Portanto, isso constitui

[...] uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27)

Portanto, pensar a educação na perspectiva intercultural crítica representa abrir-se aos desafios de criar um “paradigma outro”, que questione os saberes hegemônicos e denuncie as práticas de discriminação, exclusão e violência. Guiando-se por:

Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente. (WALSH, 2019, p. 16)

Dessa forma, defender esse projeto de educação, representa convocar os conhecimentos subalternizados dos negros e indígenas para repensar as práticas educativas e a própria estrutura social em que a escola está imersa. Isso não é viável sem que a humanidade desses povos seja respeitada e valorizada, sem a educação seja entendida em seu sentido amplo de processo de humanização, permeado pelo diálogo e pela relação de alteridade.

## 4 Considerações finais

Conforme ressalta Gomes (2011), os marcos legais que estabelecem os direitos à educação dos negros e negras entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira. De modo que o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais tensionam o debate sobre a questão racial, esgarçando a aplicação desses dispositivos legais no contexto escolar.

Nessa perspectiva, o silenciamento em relação à discussão da questão racial nas escolas/universidades e a neutralidade diante de casos corriqueiros de discriminação, são indícios de omissão e de um pacto com o opressor. Portanto, assumir uma postura antirracista significa desvelar os processos de opressão e desumanização engendrados no contexto escolar.

Assim, compreende-se que a escola/universidade, enquanto instituição social em que se processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura; lugar onde pode ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação às diferenças quanto a naturalização das desigualdades; torna-se um “entre-lugar”, campo de disputas em que podem ser processadas fissuras nos discursos hegemônicos, possibilitando espaços/tempos para “olhares outros”, “abordagens outras” e “caminhos outros”, tendo em vista uma educação radicalmente antirracista.

## Referências

BRASIL. Lei Nº.9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei Nº.10.639. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei Nº. 11.645. Brasília: MEC, 2008.

CENCI, Angelo Vitório CASAGRANDA, Edison Alencar. Alteridade, Ação e Educação em Hannah Arendt. **Cadernos de Pesquisa**. 2018, v. 48 n. 167, jan./mar., p.172-191.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**. 2011, v. 27, n. 1, jan./abr., p. 109-121.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**. Niterói, 2010, n. 12, p. 169-203.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2010, v.26, n.01, p.15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.