

EDUCAÇÃO

V.12 • N.3 • Publicação Contínua - 2025

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2025v12n3p266-281



APRENDER-ENSINAR A INTERCULTURALIDADE

TEACHING-LEARNING INTERCULTURALITY

APRENDIZAJE-ENSEÑANZA DE LA INTERCULTURALIDAD

Francisco Antonio Nunes Neto¹

RESUMO

No Brasil, o nascimento e a consolidação das principais instituições sociais como a educação continua marcada pela quase completa ausência dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e comunidades tradicionais indígenas, quilombolas (rurais e urbanos), ciganas, ribeirinhas, caiçaras, beiradeiras, bem como, de sua presença em espaços de deliberações políticas local, regional ou nacional. Dessa maneira, o presente artigo visa contribuir nas discussões e debates que tem promovido a interculturalidade como estratégia para a promoção da decolonialidade e para a produção de conhecimentos que valorizem os saberes dos povos e das comunidades tradicionais em suas pluriépistemologias, de modo que, na conjunção intercultural com o conhecimento científico, consigamos efetivar reformas curriculares, formação profissional, produção de conhecimentos e de produção de materiais didáticos consistentes, significativos e contextualizados nos territórios onde os sujeitos históricos se encontrem inseridos.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino; Decolonialidade; Interculturalidade.

ABSTRACT

In Brazil, the birth and consolidation of the main social institutions, such as education, continues to be marked by the almost complete absence of the cultural, historical and epistemological repertoires of traditional indigenous peoples and communities, quilombolas (rural and urban), gypsies, riverside communities, *caiçaras*, and *beiradeiras*, as well as their presence in spaces of local, regional or national political deliberations. Thus, this article aims to contribute to the discussions and debates that have promoted interculturality as a strategy for promoting decoloniality and for the production of knowledge that values the knowledge of traditional peoples and communities in their multi-epistemologies, so that, in the intercultural conjunction with scientific knowledge, we can implement curricular reforms, professional training, knowledge production and the production of consistent, meaningful and contextualized teaching materials in the territories where the historical subjects are inserted.

KEYWORDS

Teaching; Decoloniality; Interculturality.

RESUMEN

En Brasil, el nacimiento y la consolidación de las principales instituciones sociales, como la educación, siguen estando marcados por la casi total ausencia de los repertorios culturales, históricos y epistemológicos de los pueblos y comunidades indígenas tradicionales, quilombolas (rurales y urbanos), gitanos, comunidades ribereñas, *caiçaras* y *beiradeiras*, así como de su presencia en los espacios de deliberación política local, regional o nacional. Por ello, este artículo pretende contribuir a las discusiones y debates que han promovido la interculturalidad como estrategia para promover la decolonialidad y la producción de conocimiento que valore los saberes de los pueblos y comunidades tradicionales en sus múltiples epistemologías. De esta manera, en la conjunción intercultural con el conocimiento científico, se puedan implementar reformas curriculares, la formación profesional, la producción de conocimiento y la elaboración de materiales didácticos coherentes, significativos y contextualizados en los territorios donde se insertan los sujetos históricos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza; Decolonialidad; Interculturalidad.

1 INTRODUÇÃO

Para Cassi e Liz.

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) instituída pela Portaria nº 470 de 14 de maio de 2024, possui como objetivo primeiro ampliar e consolidar o trabalho de identificação, valorização e introdução das heranças dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e comunidades tradicionais indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, caiçaras, beiradeiros e de uma infinidade de outras existências em suas-nossas diversas epistemologias, pluriépistemologias, que nos ata e arremata enquanto potências do ser, do saber, do existir e que no trabalho intercultural pode nos proporcionar experiências diversas de ressignificação sobre o que somos e de tudo o quanto possamos vir-a-ser, para além dos binarismos e dicotomias que afastam, que boicotam, que sabotam e que tentam nos aniquilar, quando não nos mata.

Precisamos encarar com rigor e de maneira sistemática o trabalho contra o genocídio das populações indígenas e negras (urbanas e rurais); levar a sério as ações, as atividades e as estratégias que incidam na elaboração de políticas públicas realmente eficazes de combate aos racismos e que promovam a equidade racial e o antirracismo até que se institucionalize enquanto uma prática social coletiva.

Neste sentido, os temas e as questões analisados nos limites deste texto dialogam frontalmente com outros estudos que ambicionam promover a garantia dos direitos cidadãos inalienáveis à condição humana e minimamente necessários às nossas existências diversas, plurais, polifônicas, pluriépistêmicas e rizomáticas. Aos nossos dias, continuamos ter que equacionar e envidar os esforços necessários que garantam e potencializem ações, trabalhos e atividades diversas que incidam na produção de conhecimentos por meio da conjugação de outras gramáticas, outros tempos verbais.

Neste artigo analiso como a interculturalidade aplicada como lastro teórico-metodológico poderá contribuir nos processos de reformas curriculares para formação profissional de todas as áreas do conhecimento e, em especial, para a formação de professores/as que atuam/atuarão na educação básica, bem como, para a elaboração de materiais didáticos e práticas discursivas e metodológicas docentes que identifiquem, valorizem, pratiquem e promovam outras gramáticas, e que conjuguem outros tempos verbais diversos, plurais, polifônicos e pluriépistêmicos.

2 A AUSÊNCIA DA HERANÇA DOS REPERTÓRIOS CULTURAIS, HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DOS POVOS E DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA ESCOLA E NO ENSINO

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Antonio Bispo dos Santos, Nego Bispo.

No contexto de abertura política ocorrido na segunda metade dos anos 1980 pós governos militares (1964-1985) e em decorrência dos processos de democratização do acesso à educação pública, diversos e acalorados debates passaram a ser promovidos por pesquisadores/as das humanidades, em especial, entre os/as dedicados às pesquisas e estudos sobre educação, escola, ensino, currículo e práticas docentes. Na ampla literatura sobre aquela conjuntura, se nota diversas tentativas de esforços no sentido de pensar em que medida, de que maneira e em quais sentidos a educação deveria promover a formação cidadã crítica, mas que sobretudo, atendesse os interesses do grande capital.

Contudo, quando nos debruçamos amiúde sobre os trabalhos elaborados sobre educação, escola, ensino, currículo e práticas docentes no Brasil, em uma breve revisão, se notará as estratégias orquestradas e equacionadas para negar, sabotar, silenciar, mascarar e/ou extirpar as heranças dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e das comunidades tradicionais dos currículos a serem utilizados nas instituições de ensino formais, práticas que, além de se configurar como epistemicidas – e exatamente por isso – acarretou danos históricos irreparáveis do ponto de vista da inviabilização da presença dos bens culturais materiais e imateriais dos povos e das comunidades tradicionais como estruturantes dos currículos de formação escolar e profissional.

A ausência destes repertórios contribuiu nos nossos processos de formação e sociabilidades culturais e estruturação enquanto sociedade para que gerações de brasileiros/as desconheçam a história do país para além da perspectiva positivista, linear, etapista e cartesiana.

Ao tomar o currículo como território e como campo em disputa como já escreveram enfaticamente estudiosos como Paulo Freire (1968) e Miguel Arroyo (2011), mas guardando-se, obviamente, os devidos distanciamentos entre os contextos das suas análises, é possível notar como os processos de colonização são as bases sobre as quais o racismo se estruturou, como na argumentação de Silvio Almeida (2019), mas que precisa ser melhor entendido como resultado direto da colonialidade nas instituições políticas e sociais brasileiras como um câncer em metástase que se espalhou rizomaticamente (Deleuze; Guattari, 1997) e de maneira deletéria que ainda tem incidido de maneira genocida tanto nos cotidianos dos grandes centros urbanos, quanto nas longínquas cidades e áreas interioranas do país.

Dessa maneira, a compreensão do currículo como território e como campo em estado permanente de disputa se completa quando observado que a continuidade da ausência das heranças dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e comunidades tradicionais é a base sobre a qual as diversas formas de racismos e preconceitos tem encontrado formas de perpetuação. Outrossim, solapando o acesso aos bens culturais materiais e imateriais que se configuram como patrimônios dos povos indígenas, das populações negras rurais e urbanas e de outros grupos sociais marginalizados como caiçaras, ribeirinhos, ciganos, beiradeiros, dentre outros.

Neste texto, doravante, tensionarei, especificamente, passagens sobre as histórias dos povos indígenas e das populações negras (rurais e urbanas) e as maneiras como estes grupos ainda continuam tratados de maneira abjeta nos currículos de formação escolar e profissional, nos materiais didáticos, no mundo do trabalho, nas instituições públicas e privadas e nas sociabilidades cotidianas.

Manuela Carneiro da Cunha no artigo “Índios como tema do pensamento social no Brasil” (2011), revisitando clássicos da historiografia brasileira, bem como, o pensamento das elites letradas e “do-

nas do poder” (Faoro, 2001), argumenta sobre como os povos indígenas foram tratados pela empresa colonizadora a partir do século XVI e como o eurocentrismo foi a lente adotada para adequar suas existências e moldá-las aos interesses da coroa portuguesa.

Em suas análises Cunha argumenta que, historicamente, nenhum aparato legal conseguiu conter a sanha da desapropriação e invasões às terras indígenas e sobre o orquestralmento para civilizá-los desde o contexto da introdução da catequese no Novo Mundo. Diferentes do “bom selvagem” da perspectiva francesa, na ótica portuguesa, os povos indígenas eram aversos ao trabalho, insolentes, preguiçosos, razão pela qual o trabalho era praticado como atividade que dignificava o homem, via por meio da qual a igreja explorou a mão-de-obra indígena durante a primeira fase do povoamento.

Os índios seriam por natureza escravos? Formariam sociedades civis? Formariam sociedades políticas? Teriam domínio sobre suas terras? Essas foram as primeiras controvérsias que agitaram os juristas da península Ibérica no século XVI. É notável que essa foi a época em que mais livre e criativamente se discutiram o direito de escravizar os índios e a justiça de se apossar de seus territórios [...] Se os índios não eram por natureza” escravos, havia, no entanto, circunstâncias em que podiam ser legalmente escravizados. É assim que muitas Cartas Régias no período colonial, embora comecem por afirmar a liberdade dos índios, abrem exceções que permitirão toda sorte de abuso. A Guerra Justa, instituição herdada das Cruzadas, e os chamados “resgates” autorizam, por exemplo, a escravização de índios. (Cunha, 2011, p. 249-250).

Entretanto, decorridos três séculos da invasão portuguesa nas Américas, no Brasil do século XIX, diversos foram os debates entre os pensadores sobre se os indígenas eram passíveis ou não de serem civilizados e se alguém conseguiria realizar esse feito. Mais uma vez, o eurocentrismo como lente pela se consumou a colonização. De acordo com a antropóloga,

Catequese, civilização, miscigenação, progresso, desenvolvimento, assimilação, superação do atraso, integração: o vocabulário da política indigenista variou ao longo dos séculos, mas seus pressupostos sempre foram o da superioridade do sistema cultural ocidental, cujo dever moral seria alçar o resto do mundo a seu nível [...] A partir do último quartel do século XX, a diversidade passou a ser um valor em si e está hoje inscrita tanto na legislação internacional quanto na brasileira. A diversidade das mais de duzentas sociedades indígenas, suas línguas, suas tradições, seus sistemas de conhecimento passam a ser pensados como uma riqueza e uma fonte de orgulho. (Cunha, 2011, p. 258).

Aos nossos dias, ainda constatamos como estes atravessamentos nos territórios indígenas, além de dizimá-los nacionalmente, tornou-os alheios e, ao invés de invisibilizados como existências culturais, deveriam ser respeitados em suas singularidades e diferenças étnico-raciais. O que ainda se observa é a flagrante exotização das culturas indígenas que continuam celebradas nas escolas do país no dia 19 de abril nas escolas ou servindo para atrair os interesses de curiosos/as numa prática que se convencionou denominar etnoturismo, quando, dentro dos seus territórios, os povos indígenas

continuam sendo abordados em práticas abusivas e desrespeitosas praticadas como, por exemplo, nas regiões Sul e Extremo Sul da Bahia entre os indígenas Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Tupinambá, Mongoió, Baenã, Camacã, Kariri-Sapuié e Guerém.

Em relação às populações negras, analisando os contextos pré e pós abolição da escravidão no Brasil, Marcus Vinicius Fonseca (2001) identificou em fontes de pesquisa histórica diversas, na passagem entre finais do Império e inícios da República, a relação estabelecida entre a educação destinada aos filhos/as livres nascidos de mães escravizadas, entre os/as filhos/as livres nascidos/as de mães libertas e o estado, nas duas formas de governo.

Em uma leitura criteriosa, Fonseca adotou como recorte analítico o contexto situado entre os anos 1871-1888 e como fontes de pesquisa “os debates relativos à elaboração da Lei do Ventre Livre, a documentação do Ministério da Agricultura no que diz respeito à sua execução” (2001, pp. 11) e, adicionalmente, a:

1) Lei nº 2.040/1871, que se tornou conhecida como Lei do Ventre Livre e que “declara de condição livre os filhos de uma mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos”, crianças tratadas na gramática escravocrata da época como “ingênuas”, termo que se originou no direto romano, mas que foi vulgarizado no Brasil não apenas pelos senhores de engenho como por todas as demais instituições de poder;

2) a Lei nº 3.270/1885, Saraiva Cotegipe, mais conhecida como a Lei dos Sexagenários, que “regula a extinção gradual do elemento servil” e no Capítulo “Da Matrícula”, Art. 3º, parágrafo 7º, declara que “serão considerados libertos os escravos que no prazo marcado não tiverem sido dados à matrícula, e esta cláusula será expressa e integralmente declarada nos editais e nos anúncios pela imprensa. Serão isentos de prestação de serviços os escravos de 60 a 65 anos que não tiverem sido arrolados”, mas que no Capítulo “Das Alforrias e dos Libertos”, Art. 3º, parágrafo 2º, estabelece que “não será libertado pelo fundo de emancipação o escravo invalido, considerado incapaz de qualquer serviço pela Junta classificadora, com recurso voluntario para o Juiz de Direito. O escravo assim considerado permanecerá na companhia de seu senhor”; e 3) a Lei nº 3.353/1888, que “declara extinta a escravidão no Brasil” e que em sua redação se lê “manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nela se contém”.

Eis o problema central da escravização de africanos/as e seus descendentes no Brasil, quando observados o teor destes dispositivos legais, desde as suas redações até as implicações e desdobramentos nas práticas cotidianas, a começar pela constatação que nas leis supra mencionadas o estado brasileiro se eximiu e foi omissor de quaisquer responsabilidades em relação às existências das pessoas escravizadas em todos os aspectos, principalmente, aos relacionados à infância (1871), à velhice (1885) e à liberdade (1888), o que representa para além da falsidade da jurisdição, a sua falácia. No cômputo dessa engrenagem histórica milimetricamente orquestrada e que possibilitou a estruturação do racismo nas instituições sociais, políticas, de poder e nos processos de sociabilidades.

Acrescente-se o Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889 que “proclama provisoriamente e decreta como a forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas

quais se devem reger os Estados Federais”. Na leitura cuidadosa e atenta das leis e do decreto anteriormente relacionados é possível de verificação nas linhas e nas entrelinhas que, para além do descaso e da omissão em relação às populações negras, estas nunca foram inseridas nos projetos de estado brasileiro no sentido de sua valorização e emancipação ao longo de sua história e os resultados a que chegamos se constata na permanência do alijamento, do preterimento, do genocídio e da necropolítica (Mbembe, 2018) como prática de gestão pública nas esferas municipal, estadual e nacional.

As formas de tratamento conferidas às populações negras em relação à educação nos períodos pré e pós abolição, voltando às reflexões elaboradas por Marcus Vinícius Fonseca (2001), não nos deixam dúvidas ter se configurado como projeto de estado – quando estas populações começaram a acessar a escola – educa-las para a subserviência e para a subalternidade servil em relação diametralmente oposta e diferente da maneira como os/as filhos/as das elites letradas e latifundiárias eram educados/as no sentido da manutenção dos seus privilégios, poderes e lideranças em um pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022).

No Brasil, a ideia e/ou concepção de currículos de formação escolar começou a ser praticado como campos em disputa na passagem entre os séculos XIX e XX, portanto, coincide com o contexto no qual os repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e das comunidades tradicionais foram lidos como desprovidos de racionalidade, de sentido, de logicidade, coisificados e estereotipados para, em seu lugar, o ideário de progresso, desenvolvimento e civilização dos costumes fossem praticados nos currículos, nas escolas, no ensino e nas práticas discursivas e metodológicas docentes de formação escolar e profissionais os repertórios epistemológicos que visavam promover o embranquecimento da população brasileira por meio da eugenia (Schwarcz, 1993).

3 APRENDER-ENSINAR A INTERCULTURALIDADE: OUTRAS GRAMÁTICAS, OUTROS TEMPOS VERBAIS

A história dos processos de escolarização das populações negras neste país revela um lema ainda praticado pelos movimentos negros brasileiros no sentido de, à revelia da inexistência de políticas públicas de educação específicas, significativas e eficazes, “estarmos por nossa própria conta” porque a “responsabilidade de educar era vista como um problema, pois é evidente que os senhores não estavam dispostos a assumir tal compromisso em relação aos filhos das escravas” (Fonseca, 2001, p. 14).

Portanto, em larga medida, as populações brasileiras, porque abjetas, eram também tratadas como um problema indigesto, inclusive, são incontáveis os estudos realizados por pesquisadores/as de diversas áreas durante todo o século XX que utilizam a expressão “o problema do negro brasileiro” em suas análises, expressão também fartamente utilizadas nos títulos e textos de notas, matérias e reportagens dos periódicos e dos jornais do século anterior. Dessa maneira, nas passagens entre os séculos XIX e XX foram acionadas diversas estratégias de civilização dos costumes por meio do epistemicídio. No Brasil,

[...] a articulação entre abolição e educação – tal como se deu nos debates relativos à libertação do ventre – não foi colocada em destaque para proteger as crianças que nas-

ceriam livres. No fundo, o que ela verdadeiramente expressa é a tentativa de minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativeiro na condição de cidadãos livres. (Fonseca, 2001, p. 13).

Naquele contexto histórico, estava em jogo, o desejo do estado brasileiro e das elites letradas a efetivação de concepções e modelos de educação de cujos currículos, a um só tempo, não retratassem os repertórios culturais, históricos e epistemológicos nem dos povos indígenas, nem das populações negras (rurais e urbanas) e, ao omiti-los, favoreceu à manutenção dos poderes, dos mandos e dos privilégios na perspectiva família patriarcal, branca (raça), latifundiária (classe) e masculina (gênero). Essa estrutura de poder se tornou a tese magistral elaborada por Caio Prado Júnior (1942), segunda a qual, o sentido da colonização, desde os primórdios, estivesse aí assentado.

Portanto, há que se entender que a inviabilização do acesso das populações negras (rurais e urbanas) às escolas se configurou como projeto de estado datado e orquestrado para que nenhuma disposição em contrário, como se lê nas jurisdições da época, revertisse essa condição porque,

[...] a exclusão dos escravos, pretos e africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser entendida sob dois prismas: primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino [...] É uma perspectiva em que a educação é vista como fator de perturbação e ameaça à ordem. Por esse motivo, mantinham-se as práticas educacionais voltadas para a formação dos escravos nos limites estritos daquilo que a função servil exigia para a produtividade e a segurança da sociedade escravista. (Fonseca, 2001, p. 29-30).

A partir das considerações elaboradas até aqui, aos nossos dias, ensinar-aprender a interculturalidade como estratégia de emancipação epistêmica nos possibilitará pressionar para a elaboração de políticas públicas de estado que reverberem em reformas curriculares consistentes e significativas que, ao invés de tomá-los como campos e como territórios em disputa, determine a elaboração diretrizes, documentos orientadores e projetos de ensino-aprendizagens que promovam outras gramáticas e que conjuguem outros tempos verbais levando-se em consideração o pensamento pluriepistêmico que identifique, insira, equacione, articule e promova às heranças dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e das comunidades tradicionais aos conhecimentos produzidos nas universidades e reproduzidos na educação básica.

Contudo, para que essa virada epistêmica seja inaugurada e praticada de maneira robusta e ampla, para além das práticas isoladas de pesquisadores/as de diversas áreas de produção de conhecimento, sobretudo, os/as dos campos das Humanidades e das Artes, a interculturalidade enquanto estratégia teórico-metodológica deve ser tomada como a base por meio da qual os currículos de formação profissional e para o ensino na educação básica identifique, valorize, introduza, articule e promova as heranças dos repertórios existenciais dos povos e das comunidades tradicionais sem

o estabelecimento de sistemas classificatórios de hierarquias e verticalizações de superioridade e inferioridade para a produção dos conhecimentos científicos.

Conhecimentos científicos produzidos nas universidades brasileiras porque, “frequentemente, costuma-se assumir, pelo menos implicitamente, que este tipo de saber teria validade universal; ou seja, que resultaria verdadeiro e aplicável em qualquer tempo e lugar”, (Mato, 2009, p. 78). De acordo com Daniel Mato, a interculturalidade como estratégia teórico-metodológica possibilita o estabelecimento de conexões e trocas simbólicas que efetivam partilhas de modos de existir, de estar e de pensar o mundo entre culturas diferentes e distintas, para além do conhecimento objetivo que possamos ter sobre outras existências e diferentes maneiras de interpretações (epistemologias). Além disso, a interculturalidade oportuniza o estabelecimento de conexões com as tradições orais em suas pluriepistemologias, sobretudo porque,

[...] a desqualificação das formas de saber, quer dizer dos modos de produção de conhecimento e acumulação dos resultados por ele produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial. Se essa colaboração intelectual, a compreensão de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, econômicos, sociais e outros de nossa sociedade será falsa, fictícia (...) Sem a colaboração intelectual na produção de conhecimentos sobre nós mesmos, como indivíduos e como grupos sociais, é impossível compreender nossa experiência social”. (Mato, 2009, p. 79-82)

Ensinar-aprender a interculturalidade, poderá nos possibilitar acessar outras gramáticas e outros tempos verbais que descortinem horizontes analíticos diferentes e em múltiplas angulações ao tempo em que ao expandir-nos como existências plurais, livre-mo-nos do peso da colonialidade do ser, do saber e do pensar (Quijano, 2005). Nestes termos, a experiência intercultural em sua articulação teórico-metodológica nos processos de reformas curriculares de formação profissional e para o ensino na educação básica poderá oportunizar a multiplicação de práticas socioeducativas tanto na perspectiva do ensino formal quanto não formal, mas, para que consigamos saltar do discurso para a prática,

[...] a colaboração intercultural nas universidades não pode se limitar a assegurar cotas para estudantes e/ou professores indígenas, afrodescendentes, ou de outros grupos sociais atualmente excluídos, nem aos conteúdos que se apresentam nas escolas de antropologia, mas deve partir do reconhecimento do valor dos saberes dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e em geral dos grupos sociais excluídos, o que demanda (e oferece a oportunidade de) uma revisão dos planos de estudo em todas as disciplinas de formação, incluindo economia, direito, medicina, história, ciências políticas, comunicação social etc”. (Mato, 2009, p. 88)

Perspectiva que dialoga com as análises empreendidas nos estudos elaborados por Catherine Walsh (2009) e Vera Candau (2008). De acordo com Walsh, há dois tipos de interculturalidade: a *funcional*, de cuja origem está relacionada ao aparelho estatal e aos seus interesses; e a *crítica* que tem suas origens

fincadas nos movimentos sociais e na desobediência epistêmica, na insurgência, na transgressão e superação dos binarismos homem-natureza, homem-mulher, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-mítico, científico-tradicional, superioridade-inferioridade, razão-irracionalidade, civilização-barbárie, humanização-desumanização, dentre outras formulações possíveis.

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (Walsh, 2009, p. 24)

A angulação analítica elaborada por Catherine Walsh e sua utilização teórico-metodológica para os processos de ensinar-aprender a interculturalidade, quando aplicados à realidade educacional brasileira, de maneira geral, frontaliza o problema da permanência dos sistemas de classificação e hierarquização racial, manutenção dos privilégios, dos abismos das desigualdades socioculturais, políticas e econômicas, bem como, na continuidade de um *modus operandi* de produção de conhecimentos baseado em única perspectiva epistemológica, manutenções que no país urgem serem desestabilizadas, descontinuadas, desossificadas e desestruturadas para que alcancemos a efetivação da decolonialidade, sem a qual, a colonialidade em seus efeitos aniquiladores contribuirão para a perpetuação das estruturas culturais, sociais, políticas e econômicas exatamente como se encontram.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

Esses outros modos de pensar, de ser, de estar, de aprender, de ensinar, de sonhar e de viver e que devem ser resguardados e garantidos como direitos humanos inalienáveis, lastreiam as discussões

elaboradas por Vera Maria Candau (2008) nas quais a autora os articula com educação e interculturalidade. Decorridos uma década e meia das reflexões empreendidas por Candau, as discussões e efetivações dos direitos humanos básicos continuam sendo pautados nas agendas dos movimentos sociais diversos dado a situação lacunar em que ainda se encontram e que carecem de políticas públicas específicas, e que estas se consolidem como política de estado e não de governo.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008, p. 52).

Para tanto, a perspectiva intercultural só ocupará lugar de referência quando avançarmos no sentido da desconstrução, da rearticulação, da reaprendizagem, do resgate, da identificação, da valorização, da promoção e da consolidação das heranças dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e das comunidades tradicionais nos currículos de formação profissionais diversos e não apenas aos destinados aos da formação de professores e aos dos estabelecimentos de ensino formais (públicos e privados).

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina hermenêutica diatópica. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2008, p. 54).

As questões até aqui colocadas se relacionam frontalmente como consequência direta da colonialidade e da maneira como a empresa colonizadora fincou as suas bases nas Américas. Tais marcas ainda estruturam as instituições públicas e privadas, as relações cotidianas de sociabilidades e continuam sendo flagrantes diariamente por meio dos diversos tipos de violências verbais e físicas praticadas contra os povos indígenas e as populações negras (rurais e urbanas).

A herança maldita da democracia racial (Freyre, 1933) continua sendo a base sobre a qual as inúmeras manifestações do racismo e do preconceito se camuflam em nome da manutenção dos privilégios da suposta família patriarcal brasileira. Dessa maneira, a urgência da decolonialidade reside em envidarmos os esforços necessários no sentido de conter as marcas negativas das colonizações como as praticadas na América Latina e, para alcançarmos essa etapa, precisamos “aprender e ensinar as relações étnico-raciais” (Silva, 2011) nos nossos processos formativos. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva,

[...] a problemática da diversidade no Brasil, embora apareça nas discussões educacionais nos anos 1990, é antiga, acompanha a história de lutas por inserção cidadã na sociedade, empreendidas por indígenas, negros, sem-terra, empobrecidos, outros marginalizados pela sociedade [...] Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (Silva, 2011, p. 25-30).

Muito embora essas existências continuem povoando as escolas de todo país, os currículos, as práticas docentes (discursivas e metodológicas) e os materiais didáticos ainda carecem de rigorosa revisão de modo a incorporar, incluir e praticar de maneira significativa as diversidades culturais, (Barros, 2016). No lugar das práticas discursivas que anunciam que “os estudantes não querem nada”, precisamos elaborar outras mais condizentes com as demandas do mundo contemporâneo e, para isso, as reformas curriculares são indispensáveis. O uso dizer que os/as estudantes querem, mas talvez, não da maneira como ainda a educação, a escola, o ensino e os materiais didáticos os/as tratam. Nilma Lino Gomes, de maneira enfática, argumenta sobre a urgência da descolonização dos currículos de formação tanto profissional quanto escolares. Em suas provocações, assevera:

Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (...) “Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012, p. 99).

Portanto, a emancipação afro-latino-americana que precisamos efetivar no sentido da decolonialidade como estratégia de superação dos efeitos e dos estigmas da colonização se relacionam com a tarefa de reaprendermos a aprender e, para isso, precisamos encarar o trabalho, os desafios e as possibilidades de aprendermos outras gramáticas culturais, sem as quais, muito dificilmente conseguiremos consolidar a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e continuaremos a observar a sazonalidade das práticas socioeducativas dos movimentos sociais, de organizações e grupos isolados como estratégias de resistência até que o direito à diferença cultural seja assumido como uma política de estado e não de governo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar-aprender a interculturalidade por meio de currículos de formação profissionais, dos currículos de formação escolares, dos livros e materiais didáticos e nas práticas docentes (discursivas e metodológicas) poderá contribuir no trabalho de emancipação de produção de conhecimento e de ensino que identifiquem, valorizem, introduzam, promovam e consolidem as heranças dos repertórios culturais dos povos e das comunidades tradicionais para a superação da perspectiva dos processos de ensino-aprendizagens baseados em apenas uma perspectiva epistêmica como discutidos ao longo deste artigo.

Por exemplo, a partir do território onde anuncio estes escritos, a experiência intercultural precisa ampliar os diálogos com os indígenas Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Tupinambá, Mongoió, Baenã, Camacã, Kariri-Sapuié e Guerém presentes nas regiões Sul e Extremo Sul da Bahia, bem como, com as populações negras (rurais e urbanas) das inúmeras comunidades quilombolas, com as comunidades de terreiro das diversas nações, com os povos ciganos, ribeirinhos, caiçaras, beiradeiros e outros grupos e segmentos sociais em suas diversas singularidades e expressões identitárias.

Aos nossos dias, é possível identificar projetos e ações extensionistas realizadas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) que dialogam com os saberes dos povos e das comunidades tradicionais das regiões Sul e Extremo Sul da Bahia, bem como, práticas socioeducativas e interculturais realizadas pelos próprios indígenas por meio de diversas atividades de intercâmbios culturais entre aldeias; por quilombolas em seus territórios, pelas comunidades religiosas de matrizes africanas, por algumas escolas em projetos temáticos realizados anualmente de maneira isolada, descontextualizada e que não encontram lugar na trama dos currículos escolares; ou ainda, nas associações, nas organizações, nos assentamentos, dentre outras experiências socioeducativas.

Entretanto, a perspectiva teórico-metodológica intercultural precisa ser estruturante de currículos de formação profissionais, escolares e para a produção de conhecimento comprometidos com a efetivação de processos de ensino-aprendizagens por meio dos quais reaprendamos as nossas existências a partir da herança dos repertórios culturais, históricos e epistemológicos dos povos e das comunidades tradicionais como estratégia para consolidação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Sem este trabalho, é improvável consigamos mudar a lógica opressora que entre nós aniquila a diferença cultural e estrutura instituições sociais, políticas e de poder baseadas nas heranças da colonização.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROS, José D'Assunção. **Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São, Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 2.040/1871, Lei nº 3.270/1885, Lei nº 3.353/1888**. Decreto nº 1 de 15 de novembro de 1889.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios como tema do pensamento social no Brasil. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz (org.). **Agenda Brasileira. Temas de uma sociedade em mudança**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 278-291.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed., Rio de Janeiro: Edições Globo, 2001.
- FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius *et al* (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação; ANPED; Fundação Ford, 2001. p. 11-36.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** [1933]. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, documento eletrônico, 2009.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). 13. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-37.

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

1 Doutor em Cultura e Sociedade. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em Um Lugar no Mundo. Professor Adjunto 4, Assessor para Programas Especiais de Ações Afirmativas na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: francisco@ufsb.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4257-8252>

Recebido em: 9 de Junho de 2025

Avaliado em: 25 de Julho de 2025

Aceito em: 19 de Agosto de 2025



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

