

Razão, raça e descolonialidade, exigências atuais para velhas questões

Apontamentos na e para a educação



Gilberto Ferreira da Silva¹ y Jorge Luis Ayres Gonzaga²

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Pesquisador do CNPq Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI). Canoas, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6294-2322>
 Correo electrónico: gilberto.ferreira65@gmail.com

² Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil
 Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI)
<https://orcid.org/0000-0001-8511-7221>
 Correo electrónico: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

Recibido:

18 de marzo de 2020

Aceptado:

7 de octubre de 2020

doi: 10.34096/runa.v42i1.7663

Resumo

Este trabalho tem por objetivo recolocar o debate sobre a ideia de raça que aliada à noção de razão, permite compreender o processo de usurpação de povos, culturas e bens daqueles que sofreram a experiência da colonização, igualmente realizam-se algumas aproximações ao campo da educação tomando a perspectiva decolonial como propulsora para a reflexão. Tomamos por referência em nossas análises o contexto latino-americano. Busca-se nos aportes e contribuições teóricas que se nutrem da ideia de de(s)colonialidade para amparar as análises. Estes aportes, ainda que relativamente recentes, possibilitam produzir deslocamentos geoepistêmicos e recolocar aspectos históricos na ênfase que merecem. Portanto, defende-se a ideia da necessidade de um revisitar da educação desde o ponto de vista mais amplo até o investimento em estudos e propostas que viabilizem a produção de conhecimentos outros, coadunados com a realidade dos povos e culturas próprios da Abya Yala.

Palavras-chave

Descolonialidade do Poder;
 Razão Eurocêntrica; Raça;
 Educação e Descolonialidade;
 Epistemologia decolonial

Reason, race and decoloniality, current requirements for old questions: notes on and for education

Abstract

This paper aims to reposition the debate on the idea of race that, combined with the notion of reason, allows us to understand the process of usurpation of peoples, cultures and goods of those who suffered the experience of colonization, some approaches to the field of education are also carried out, taking the decolonial perspective as a propeller for reflection. We refer to the Latin

Key words

Decoloniality of power;
 Eurocentric ratio; Race;
 Education and decoloniality;
 Decolonial Epistemology.



American context in our analysis. We seek theoretical contributions and contributions that are nourished by the idea of coloniality (s) to support the analysis. These contributions, although relatively recent, make it possible to produce geoeπισtemic displacements and to return historical aspects to the emphasis they deserve. Therefore, the idea of the need for a revisit of education from the broader point of view to the investment in studies and proposals that enable the production of other knowledge, in line with the reality of Abya Yala's own peoples and cultures, is defended.

Razón, raza y descolonialidad, exigencias actuales para viejas preguntas: notas sobre y para la educación

Resumen

Palabras clave

*Descolonialidad del poder;
Razón eurocéntrico; Raza;
Educación y descolonialidad;
Epistemología decolonial.*

El objetivo de este trabajo es reposicionar el debate sobre la idea de raza que, aliada a la noción de razón, nos permite comprender el proceso de usurpación de pueblos, culturas y bienes de quienes sufrieron la experiencia de la colonización, también algunas aproximaciones al campo de la educación. tomando la perspectiva descolonial como la fuerza impulsora para la reflexión. Partimos del contexto latinoamericano como referencia para nuestro análisis. Buscamos contribuciones teóricas y contribuciones que se nutran de la idea de colonialidad (es) para apoyar el análisis. Estas contribuciones, aunque relativamente recientes, permiten producir desplazamientos geoeπισtemicos y devolver los aspectos históricos al énfasis que merecen. Por lo tanto, se defiende la idea de la necesidad de una revisión de la educación desde el punto de vista más amplio a la inversión en estudios y propuestas que permitan la producción de conocimiento otro, en línea con la realidad de los propios pueblos y culturas de Abya Yala.

Introdução

Marc Ferro (2017) propõe compreender a colonização desde dois momentos históricos distintos, os quais consideramos importantes aos nossos propósitos neste momento deste trabalho. O primeiro momento pode ser aludido ao período que inicia no século XVI e contempla até a segunda metade do século XIX. Assim a colonização foi entendida como ocupação de terras estrangeiras por uma determinada população. Durante vários séculos os europeus exercitaram essa façanha no sentido de “descobrir” regiões do planeta, tal como foi o caso do continente americano, e as ocupar de forma indistinta. Por vezes com a pretensão de povoar e evangelizar, por outras (em sua maioria) com interesse claro de exploração, usurpação, ocupação e tomada de posse de bens e riquezas que essas terras e seus povos originários pudessem apresentar. O segundo momento, a partir da segunda metade do século XIX, já não se orienta exclusivamente pelos interesses que marcaram o primeiro momento, mas agora a preocupação pauta-se por uma vontade política de obter ou manter regiões que possam ter influências ou domínio no âmbito econômico, justificado pela ideia de busca do progresso às jovens nações. Esta vontade política dos povos conquistadores em estabelecer forças acabam por reconfigurar a geografia política de várias regiões do planeta, dentre as quais, destacam-se

em especial, América, África e Ásia. Este segundo momento histórico pode ser compreendido como “era imperialista”, caracterizada pelo fato de ser

(...) ao mesmo tempo política, cultural e econômica das potências ocidentais, que lhes permite dividir o mundo entre si e controlar, por meio da opressão, as populações autóctones. Essa dominação baseia-se numa doutrina política que a justifica e que chamamos de “colonialismo” (Ferro, 2017, 15).

Assim, este trabalho tem por objetivo recolocar o debate sobre a ideia de raça que aliada à noção de razão, permite compreender o processo de ocupação e usurpação de povos, culturas e bens daqueles que sofreram a experiência da colonização, igualmente realizam-se algumas aproximações ao campo da educação tomando a perspectiva descolonial como propulsora para a reflexão. Tomamos por referência em nossas análises o contexto latino-americano e procuramos compreender a região desde esta particularidade. Busca-se nos aportes e contribuições teóricas que se nutrem da ideia de colonialismo e de(s) colonialidade amparo às análises que exploram a ideia de razão e raça como complementos para a configuração do projeto colonizador. Esses aportes, ainda que relativamente recentes, possibilitam produzir deslocamentos geoepistêmicos e recolocar aspectos históricos na ênfase que merecem. Portanto, ao final, defende-se a ideia da necessidade de um revisitar da educação desde o ponto de vista mais amplo até o investimento em estudos e propostas que viabilizem a produção de conhecimentos outros, coadunados com a realidade dos povos e culturas próprios da Abya Yala.

Construído na perspectiva de artigo ensaísta este texto procura produzir novos olhares sobre velhas questões que insistem em permanecer atualizando-se e jogando sombras sobre a existência de milhões de pessoas que experimentam ainda hoje a violenta e trágica experiência da colonização.

Razão e raça: das contribuições para o projeto colonizador

Em uma retomada do significado da ideia de colonização podemos reportar a existência de processos que eram identificados como “conquistas” antes mesmo da chamada colonização. A própria Europa presenciou reinos sucumbir, conquistados por outros povos, mas o termo colonização ganha expressão quando se não mais meramente o acúmulo de terras e ampliação do poder de dominação, mas para o estabelecimento de pontos estratégicos que incentivem e facilitem o comércio. Ainda que para o estabelecimento destes pontos daí sim, fossem justificáveis a dominação e a implantação de um poder político de subjugação de povos. Essa experiência fica clara na relação estabelecida dos portugueses com a África e a continuidade de novos “mercados” e possibilidades comerciais em direção às Índias. A pergunta direta e, ao mesmo tempo simples de Césaire Aimé (1978) é provocativa: “o que é, no seu princípio, a colonização?” Partindo para a construção de uma resposta Aimé aponta para aquilo que não é colonização inicialmente: não é evangelização, nem filantropia, nem a busca por recuar as fronteiras da ignorância etc., conclama para que admitamos de uma vez por todas o que é a colonização, que segundo sua visão é marcada pela ação do

aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas (Césaire, 1978, p. 14-5).

O violento e trágico “encontro” entre espanhóis e os assim denominados equivocadamente “indígenas” das américas resulta, em pouco tempo, um processo acelerado de dizimação de populações inteiras. O relato sintetizado por Marc Ferro (2017) oferece as condições para uma compreensão do que isso representou de imediato para os povos das novas terras da América: “As doenças trazidas do Velho Mundo dizimam as populações indígenas. Em menos de meio século, em todo o Caribe, apenas na Dominica resta alguma população nativa. No antigo reino dos incas, as vítimas chegam aos milhões” (Ferro, 2017, p. 28). Quijano (1992), estima que em um período inferior a 50 anos, considerando no início do colonialismo das américas, as regiões habitadas por maias, astecas, região do caribe, incluindo a área *tawantinsuyan*¹ exterminaram cerca de 35 milhões de habitantes. O modo como isso foi sendo executado pode ser melhor compreendido no relato produzido por Cortez (1996), em suas celebres correspondências ao rei de Espanha, referindo-se à região que hoje conhecemos como México.

1. Região andina que formava o império Inca, composta por quatro regiões, todas elas fazendo fronteira com a atual cidade de Cuzco, no Peru. Considerado um dos maiores impérios das américas pré-colombiana.

Antes do amanhecer do dia seguinte tornei a sair com cavalos, peões e índios e queimei dez povoados, onde havia mais de três mil casas. Como trazíamos a bandeira da cruz e lutávamos por nossa fé e por serviços de vossa sacra majestade, em sua real ventura nos deu Deus tanta vitória, posto que matamos muita gente sem que nenhum dos nossos sofresse dano [...] (Cortez, 1996, p. 43).

Em outro relato aludindo a conquista executada de maneira violenta afirma: “[...] Mande então queimar todos vivos, o que foi feito em uma praça, sem alvoroço nenhum” (Cortez, 1996, p. 56-57). Percebemos que aos povos nativos não foi dada alternativa nenhuma que contemplasse a continuação dos seus processos de desenvolvimento histórico. Ou se subordinavam a cruz e a espada ou eram exterminados de maneira violenta e cruel. Sem a preocupação de amenizar, mas complexificar esse processo, importante apontar para os efeitos que a colonização acabou por produzir no colonizador, na verdade a Europa se viu e viveu um intenso e acelerado movimento de descivilização, de embrutecimento, de despertar dos instintos ocultos mais vis, estimulando a cobiça, a violência, o ódio racial e para uma espécie de relativismo moral, onde a ruptura com padrões e valores próprios da Europa fora dela, no exterior da Europa perdem importância (Césaire, 1978). Se pode afirmar que os conquistadores europeus nunca tiveram dúvidas em seu papel civilizador, ou seja, na concepção de que sua cultura era hierarquicamente superior às culturas nativas da América.

Nesse sentido se traduz de maneira confortável o que tão bem, e de forma peculiar, Paul Feyerabend (2010) rotula aqueles que se lançaram na busca de novas terras e bens: “os bandidos do colonialismo” seguido pelos “humanitários da ajuda desenvolvimentista” (2010, p.354), amparados na ideia de contribuir para o progresso dos povos, ou o que sobrou deles, depois de terem recebido a “ajuda humanitária”. No dizer de Ferro: “Milhões de quilos de metais preciosos são enviados a Sevilha: mais de 42 mil quilos de ouro entre 1550 e 1560; mais de 7,5 milhões de quilos de prata entre 1590 e 1660 ... Sem falar dos territórios ocupados” (2017, p. 28). É justamente sobre a conquista da América, e de suas riquezas, que a ideia de modernidade toma corpo.

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes (Quijano, 1992, p. 11)

Esta concepção se alinha às compreensões de racionalidade, ou seja, da razão como instrumento de acesso ao conhecimento e a justificação da exploração humana via o conceito de racismo que toma forma, ou seja, de raça (Mignolo, 2009, 2007). Baliza, de maneira bárbara, a história dos povos latino-americanos. Aqui se percebe a construção de um conceito que vai orientar, na própria medida de seu exercício de implantação, a articulação entre o nascimento de ciência, amparada na razão que constrói igualmente, as primeiras explicações para a diversidade humana e a postura servil que assume em relação aos interesses econômicos e de estruturação do poder de uns povos sobre outros. Desse modo acaba por consolidar um modo de organização, tanto da ciência quanto das sociedades. Ou seja, estabelecendo também os modos de produção e definindo quem produz e a quem ficam reservados os meios de produção. São lugares sociais e históricos que são instituídos para determinados grupos e sociedades.

O poder referendado pelas ciências, ficou subordinado ao modelo de organização necessária ao acúmulo de capital que proporciona o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo. O próprio conceito de raça e da construção hierárquica entre elas (raças[sic]) também acabou sendo um instrumento que possibilitou o desenvolvimento do capitalismo. Segundo Mignolo (2009), tanto o conceito e a prática da “razão e da raça” são os lados opostos da mesma moeda. Ambos darão sustentação ao conceito de modernidade, tanto na esfera econômica quanto na cultural. Mignolo aponta que o processo de desenvolvimento da Europa não foi um processo relacionado ao devir europeu de domínio e hegemonia mundial, mas foi, sobretudo, um processo de conquista forjado a partir da espoliação violenta da América. Na realidade o que proporcionou a assunção hegemônica europeia, foi a construção da racionalidade como um grande paradigma que encontra no modo de produção capitalista e no racismo amparo para sua legitimação que vai se estender por séculos. Sem a descoberta da América não existiria a Europa como a conhecemos na atualidade.

A Europa se constituiu na relação com a América.² Porém, esta relação não se deu sobre o conceito de alteridade, mas, sobretudo, sobre a concepção de diferenças hierárquicas entre os povos e no predomínio do conceito de razão sobre as outras formas de pensamento de se compreender a realidade. Mignolo afirma que a relação de exploração entre a Europa e a América: “[...] En esa configuración, las Américas se convierten en la primera periferia del mundo moderno y en parte y parcela del mito de la modernidad.” (Mignolo, 2009, p.170). Na mesma linha interpretativa o autor destaca, com perspicaz agudez, que:

Al ubicar la emergencia de la modernidad hacia finales del siglo XV con el «descubrimiento» europeo de un «Nuevo Mundo», Dussel (1993) pone el acento en el periodo moderno temprano/colonial cuando Europa se mueve desde una situación periférica en relación con el Islam, hacia una posición central en relación con la constitución del Imperio Español, la expulsión de los Moros y el éxito de la expansión transatlántica. [...] (Mignolo, 2009, p.170).

Portanto, a concepção de uma Europa herdeira da cultura da humanidade e responsável por sua continuação universal não se sustenta. A Europa desde e durante a Idade Média era a periferia do mundo conhecido. A alusão feita por Immanuel Wallerstein (2007), referindo-se a um período bem mais recente (séc. XIX), é reveladora da forma como a Europa precisou conquistar reconhecimento por parte de outras populações, principalmente da Ásia, China, Índia, Pérsia e Império Otomano. Uma das limitações da Europa, neste período, é

2. Devemos destacar que no período medieval a Europa não era o centro cultural, comercial e produtivo do mundo até então conhecido. O desenvolvimento dos povos árabes do norte da África, da Ásia e do extremo Oriente se colocavam em posição superior ao desenvolvimento europeu. Nesse sentido, a Europa era a periferia do mundo até então conhecido.

justamente a falta de condições para se impor militarmente nas regiões dominadas por outros impérios, assim o modo como se construía a relação com estes outros povos que se apresentavam de forma igual e até mesmo com certa superioridade criava desconforto: “A postura inicial era de curiosidade e respeito limitado, como se tivessem alguma coisa a aprender” (Wallerstein, 2007, p. 64).

É pela conquista e exploração da América que a Europa construiu pela força a sua hegemonia, encontrando na ideia de Modernidade/Racionalidade/Racismo os aportes para o desenvolvimento do pensamento moderno ocidental. As categorias raciais, étnicas e também a categoria de nação, carregando pretensões de uma certa cientificidade e objetividade, dois elementos caros ao campo do conhecimento científico, iniciam sua jornada desde o continente europeu: “es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas”, de las “etnias”, o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas” (Quijano, 1992, p. 12).

A análise proporcionada por Quijano nos permite reconstruir, em boa medida, estratégias com que o processo de hegemonização de uma cultura, de um povo e de tudo que provém deste povo acaba instaurando-se como referência/modelo para ser seguido. Justamente aqui reside uma dimensão importante que ao exercitar a análise sobre o colonialismo podemos pleitear alguns pressupostos, dentre os quais, o primeiro deles refere-se a colonização do imaginário dos povos que foram conquistados. Assim, a repressão das práticas culturais próprias, das crenças, símbolos e todo tipo de conhecimento que contribuía para organizar a vida destas sociedades foram relegados ao universo do exótico, da barbárie e como representação do atraso. Em contrapartida, os padrões e modelos de valores, cultura e crenças do colonizador emerge como referência para ser adotada. Na leitura de Quijano (1992), ao mesmo tempo que estes padrões são apresentados como meta a ser alcançada pelos colonizados/dominados, também são postos de forma inatingível, quase que mitificados, mantendo-se por muito tempo distante da possibilidade de que colonizados pudessem ter acesso de fato e experimentar os padrões culturais e de valores que lhes eram indicados como referência. “La cultura europea pasó a ser un modelo cultural universal. El imaginario en las culturas no-europeas, hoy difícilmente podría existir y, sobre todo, reproducirse, fuera de esas relaciones” (Quijano, 1992, p.13).

Ao aliarmos o extermínio sofrido por várias sociedades ao longo do primeiro século de colonização das américas, podemos concluir que para os que sobreviveram, a dificuldade em encontrar modos e estratégia tanto de reorganização tanto política quanto culturalmente acabou por embretá-los em direção ao “canto da sereia” emitido pelo colonialismo. De um lado: “Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de America fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas a la oralidad. (Quijano, 1992, p.13). E de outro, a sedução pela busca do reconhecimento do colonizador pelo colonizado. A conversão do imaginário em que tudo o que tem valor, status e representa uma cultura mais evoluída associa-se às características do colonizador e seus valores. Uma herança que atravessa o tempo e se atualiza em pleno século XXI, distribuindo-se em todos os setores da sociedade, não há espaços em que a “sedução” colonizadora do canto da sereia não se faça notar sua presença, desde a elite intelectual até a burguesia econômica.

Brasil colonizado: traduções de raça, racismo e razão no contexto nacional

No Brasil pouco se tem produzido análises sobre o processo de colonização a partir da conquista e da exploração portuguesa. Jessé Souza (2017) mostra que herança colonial brasileira se deve a escravidão aqui estabelecida como modo de produção durante grande parte deste período.

Jessé Souza (2017) centraliza suas análises no processo de escravismo no Brasil. Crítica a centralidade das análises nos conceitos de patrimonialismo elaborado por Faoro (1958), no culturalismo de Freyre (2003, 1981) e do homem cordial e sobre os privilégios de Holanda (1982). Sobre Freyre destaca que: “Freyre foi o criador do paradigma culturalista brasileiro vigente até hoje dominado pelas falsas ideias de continuidade com Portugal e da emotividade como traço singular dessa cultura” (Souza, 2017, p.29). Prossegue Souza: “foi Freyre quem sistematizou e literalmente construiu a versão dominante da identidade nacional em um país que, antes dele, não tinha construído nada realmente eficaz nesse sentido (p.39). Em relação a Holanda, o autor evidencia: “[...] O patrimonialismo defende que o Estado no Brasil é um alongamento institucionalizado do homem cordial e tão vira lata quanto ele. Abriga elites que rouba o povo e privatiza o bem público” (Souza, 2017, p.31). Faoro (1958) também se alinha a concepção patrimonialista como decorrência da colonização e da cultura portuguesa. A crítica fundamental de Jessé de Souza é que se deixou de lado a participação efetiva e consistente do mercado liberal e de seus interesses nesta relação entre o público e privado. Assim, destaca que a relação constitutiva do Brasil é o escravismo e as relações econômicas e culturais advindas desta desigualdade assentada na exploração do trabalho.

A relação entre público e privado no Brasil sempre esteve borrado aos olhos das elites e da população em geral. As elites, por conveniência econômica e pela necessidade de legitimação social criou artifícios culturais e ideológicos, marcando esta relação exploratória. Esse solapamento das organizações e da cultura dos povos escravizados que fizeram e fazem parte da história do Brasil, sempre foram mantidas à margem dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. A colonização no Brasil se deu em um primeiro momento sobre os povos indígenas e continuou sobre a ótica da exploração do negro africano. Mas em que base se deu essa exploração? Segundo a concepção de autores como Quijano (1992) e Mignolo, a exploração se dá a partir da conquista da América e da formulação dos conceitos de razão e de racismo, conforme já demonstramos no item anterior.

Semelhante ao que ocorreu em outros lugares do continente americano, a realidade nacional brasileira, talvez tenha sido cenário de forma intensa e profunda de aspectos preconizados pela modernidade na sua forma radical. Um deles é justamente as práticas de racismo que acabou ganhando contornos de cordialidade, traduzido pela ideia do “homem gentil e servil”, assim o estrangeiro no contexto nacional, *apriori*, principalmente quando se trata de representantes de nações colonizadoras, tanto por parte da elite econômica, quanto por parte da elite intelectual, exercitam uma postura de subserviência.

De parte da elite econômica a imitação de hábitos, costumes e práticas culturais, desde valores próprios que possuem sentido em seus locais de origem, quando descontextualizados perdem completamente e nesse aspecto a elite brasileira parece demonstrar exímia habilidade para reproduzir práticas,

hábitos e costumes em detrimento daquilo que é próprio e local, alimentando o imaginário colonizado. De outro modo, por parte da elite intelectual, a subserviência vem transmutada em velhos hábitos onde o modelo a ser seguido e reproduzido incansavelmente, na busca eterna por atingir a perfeição da imitação, via a reprodução de modos de pensar, o que de pronto se pode afirmar categoricamente, tal empreitada já nasceu fadada ao fracasso. Em contrapartida perdemos tempo e oportunidades valiosas ao não fazer um giro radical de voltarmo-nos para o que de fato aflige, provoca e exige a atenção de pesquisadores, pensadores e intelectuais brasileiros desde os problemas que nos exigem atenção.

Estabeleceu-se uma cultura no meio acadêmico, por exemplo, que a ciência ganha notoriedade e rigor quanto mais autores “estrangeiros” constituírem-se como referência, o esforço por coadunar essas referências, não raras vezes, distante da realidade desde onde se pensa, acaba por criar um tipo de reflexão que em pouco ou nada contribui para compreender os problemas locais. A figura do acadêmico ventríloquo de teorias europeias e, recentemente, as elaboradas por países desenvolvidos como é o caso dos Estados Unidos da América é presença cativa em congressos e atividades do meio.

A análise realizada por Silvia Rivera Cusicanqui (2010) de maneira contundente é reveladora das dinâmicas que acabam por se atualizar no âmbito das práticas e elites intelectuais na região latino-americana. Cusicanqui indica

[...] la intelectualidad que adopta poses postmodernas y hasta postcoloniales: a la academia gringa y a sus seguidores, que construyen estructuras piramidales de poder y capital simbólico, triángulos sin base que atan verticalmente a algunas universidades de América Latina, y forman redes clientelares entre los intelectuales indígenas y afrodescendientes (2010, p. 57).

Talvez pudéssemos pensar em tantos temas acadêmicos que invadem as discussões e assolam ganhando terreno nas elaborações de teses e dissertações, assim como, são traduzidas em problemas de “investigação de relevância acadêmica” dos pesquisadores que conquistam apoio financeiro. Temas estes importados de contextos geográficos distantes da realidade brasileira, mas que ao atender o “canto da sereia” projetam e garantem reconhecimento, reatualizando a figura do colonizador. Reforçando, com isso, o processo de colonialismo interno. Constata-se que a colonização interna continua tão profundo como nos tempos de colônia e de Império. Nossas desigualdades sociais se cristalizam ao observar que as frações mais exploradas da população brasileira têm sua origem na escravidão. Segundo Jessé Souza (2017) o ódio que se tinha aos escravos, na atualidade é dirigido aos pobres que são os herdeiros da desigualdade social. Aponta o autor que:

Assim, entre as classes sociais que formam o Brasil moderno, foi a “ralé de novos escravos”, que soma ainda hoje em dia mais de um terço da população, agora de todas as cores de pele, mas, herdando o desprezo social de todos que era devotado ao escravo negro, o elemento mais importante para singularizar o Brasil [...]. O Brasil passou de um mercado de trabalho escravocrata para formalmente livre, mas manteve todas as virtualidades do escravismo na nova situação (Souza, 2017:102).

A história do Brasil, com suas peculiaridades, não foge ao processo de constituição da história dos povos da América. As contribuições dos povos americanos nativos não foram valorizadas porque elas eram contraditórias às concepções sociais, econômicas, políticas e culturais do colonialismo. As

contribuições dos povos americanos não foram descartadas por sua iniquidade ou pelo pouco desenvolvimento tecnológico ou social. Elas foram descartadas porque não comungavam com os interesses do capitalismo e de seus instrumentos de legitimação abarcados na busca por consolidar a hegemonia da cultura europeia. Na expressão tão bem cunhada pela intelectual indiana Gayatri Chacravorty Spivak (2018) para justificar a ausência na história, dos escravizados, subalternizados, mulheres, índios e outros que sofreram a colonização, na verdade isso foi um “arremesso para fora da história”.

Razão e raça: emergências descoloniais na educação

Cientes da complexidade que envolve um pensar que busca amparar-se em espaços fronteiriços desde onde se possa construir modos outros epistêmicos, buscar em lugares onde talvez possam ter encontrado as condições para produzir uma existência marcada por um sentido de resistência por aqueles que foram “arremessados para fora da história” nos impele a continuar exercitando a capacidade reflexiva, crítica e interpretativa, alinhado ao campo educativo. Partimos do pressuposto que o dar-se conta de onde estão estes espaços de re-existir e como eles foram constituídos ao longo dos séculos de exclusão da história exige um esforço que ultrapassa o intelectual, impele a realizar opções no âmbito político, epistêmico e dos fazeres refazendo-se nestes outros modos de existir. A educação por assim dizer pode vir a ocupar um lugar importante para colaborar com esse processo de sensibilização e tomada de posição. Silvia Rivera Cusicanqui vem insistindo de que:

El desafío de esta nueva autonomía reside en construir lazossur-sur que nos permitan romper los triángulos sin base de la política y la academia del norte. Construir nuestra apropiación –en un diálogo entre nosotros mismos– dialogar con las ciencias de los países vecinos, afirmar nuestros lazos con las corrientes teóricas de Asia y África, y enfrentar los proyectos hegemónicos del norte con la renovada fuerza de nuestras convicciones ancestrales (2010, p.73).

A oralidade, modo próprio de muitas das sociedades primeiras das américas, apresenta-se como uma grande empreitada desde a perspectiva crítica no modo como deve ser tratada e compreendida, assim como, dos problemas que emergem ao entrecruzar com a palavra escrita, de domínio e predomínio ocidental. Pois ao fazer o esforço da tradução da oralidade para a escritura corre-se o risco, sempre presente, de perder substancialmente o significado das experiências e conhecimentos que vão sendo repassados (Silva, 2006; Balzano e Silva, 2018). Nessa direção reside um duplo desafio, de um lado a busca pela recuperação do potencial da oralidade e, por outro, as possíveis perdas de sentido que este processo de entrecruzamento entre oralidade e escritura pode provocar. Um grande empenho a ser realizado nesta busca por uma geopisteme própria onde estes conhecimentos possam ser potencializados como instrumentos de re-existência (Munsberg e Silva, 2018).

As práticas educativas, geralmente orientadas por políticas nacionais e afetadas por demandas e acordos internacionais, invariavelmente acabam por não estimular ou, até mesmo, impedir que conhecimentos locais e próprios de comunidades históricas ou mesmo contemporâneas acabem sendo reduzidos a “saberes”, comumente compreendidos como de segunda ordem. Saberes estes que foram subjugados, subalternizados e exotizados, o que se pode nominar como os efeitos da violência epistêmica sofrida. Tal vez, por isso mesmo, a tradição do pensamento hegemônico moderno eurocêntrico encontrou um lugar

teórico ao conceituar os “arremessados para fora da história”, como o “Outro” que se localiza no exterior, pois em algum lugar da estrutura de pensamento a presença viva deste outro precisava ser localizada, dando continuidade ao processo da conquista. “Es importante aclarar que la creación de un afuera, del Otro exterior, no denota de ningún modo un afuera ontológico; es un afuera constituido como diferencia por el discurso hegemónico de la modernidad” (Spinosa Arango, 2007, p. 143).

Este conjunto de discursos e práticas que acabaram por se repetir de forma insistente e regular, relegando outras epistemologias e modos alternativos de pensar à desvalorização e à sua caracterização como “saberes” de segunda ordem, ou seja, instituiu-se uma dinâmica que hierarquiza e inferioriza estes saberes. Em contrapartida, a oficialização de conhecimentos pretensamente universais, originários de contextos locais e vinculados à culturas e grupos limitados, imporam-se ao longo do período colonialista fazendo uso da força, da violência, e de modos de conquistar esse outro. Nesse sentido vale lembrar a alusão feita por Pulido Tirado (2009)

El vocablo y concepto de episteme nace en tiempos de Sócrates y se desarrolla plenamente en Platón y en Aristóteles; surge como consecuencia de la carencia del griego de un término genérico para designar todos los modos del saber ya que este idioma sólo tenía términos para indicar distintos modos de saber. Episteme significa, en un primer momento, un modo de saber acerca de las cosas que rebasala esfera de la simple noticia, un modo de intelección que viene determinado por la visión interna de la estructura de las cosas (Nota de rodapé 2: p.177).

Aqui coloca-se a necessidade de realização de um enorme esforço que implica, desde a opção política até a revisão radical dos modos de compreender este outro, seus conhecimentos próprios, colocando-os em um patamar que se iguala a outros conhecimentos, dentre os quais estão os conhecimentos universalizantes/universalizados ocidentais.

Ao tomar esses pressupostos para construir a argumentação do papel que pode ocupar a escola e a educação nessa retomada e nessa recuperação do lugar ocupado pelo nativo, outro, colonizado e tudo o que lhe é próprio epistemologicamente, ontologicamente e culturalmente reside o enorme esforço a que se refere essa empreitada compreendida como descolonial. A ideia de raça e as acepções do racismo conjugam estes três aspectos, revelando uma das facetas mais sangrentas e violentas do processo do colonialismo que exigem uma desconstrução, ou pelo menos, o deslocamento do lugar que lhes foi reservado. Esta postura, marcadamente pode ser compreendida em um primeiro momento, como atitude sensibilizadora que remete para uma opção de caráter político, que por sua vez permite a recuperação e abertura para a escuta de outras vozes, de outras epistemologias e de outros modos de se organizar em sociedade, promovendo o que se vêm apregoando como diversidade epistêmica. Para tanto, dando continuidade, é preciso localizar e explicitar que o conhecimento tem cor, gênero, preço e lugar de produção. Portanto o lugar desde onde se produz e se pensa importa.

Colocar-se em diálogos prioritariamente com outras epistemes, em um primeiro momento, ou aquilo que vêm sendo denominado como diálogos entre sul-sul contribui para fortalecer o processo de recuperação das histórias e epistemologias próprias, elevando-as a patamares de valorização e assunção do reconhecimento por aqueles que foram destituídos deles. Nesse sentido, o diálogo com os conhecimentos oficiais, universais e originários de grupos

sociais e culturais europeus não são considerados como prioridade. Indica-se aqui a possibilidade de diálogo, mas em um segundo momento do processo. Claramente a educação pode ser uma grande aliada na reconstrução destes espaços que contribuem para dar visibilidade e explicitar epistemologias outras. Ao realizar esta empreitada descolonizadora aposta-se na diversidade como um princípio que orienta esta retomada. O lugar que se anuncia como fértil para essa germinação epistêmica encontra na fronteira, nas margens, nos entre-lugares, caminhos possíveis de consolidação de um projeto de coexistência de mundos outros. A fronteira, nesse sentido, é o lugar que deve ser atravessado, ultrapassado, rompido, tornando eminente a reconstrução de outros modos de viver e de re-existir no mundo.

Considerações finais

Ao colocar em evidência, neste trabalho, o debate sobre a ideia de raça aliada à noção de razão, acabou permitindo recuperar e compreender o processo de ocupação e usurpação de povos, culturas e bens daqueles que sofreram a experiência da colonização, igualmente, realizou-se algumas aproximações ao campo da educação, tomando a perspectiva descolonial como propulsora para a reflexão. Como forma de sintetizar os elementos que consideramos importantes neste processo de reflexão destacamos quatro dimensões que foram perpassadas ao longo do texto.

A primeira delas versando sobre o lugar ocupado pela razão no processo de expansão e conquistas dos reinos europeus que se lançaram ao mar acaba pode demonstrar o quanto a ideia de uma razão com argumentos lógicos, seguindo uma estrutura de compreensão que revele o rigor e a aposta na exatidão das ideias constituiu-se como falsa, ilusória e a serviço de interesses historicamente nada científicos. Nesse escopo localizam-se os esforços por classificar conhecimentos, subjugando-os e subalternizando-os a partir de uma hierarquia epistêmica colonizadora. Nessa lógica conhecimentos outros, fora da cultura colonizadora, foram silenciados e invisibilizados na história.

É justamente nesta direção que ingressa a segunda dimensão que se quer aqui enfatizar: a noção de raça, como um dos exemplos típicos desta forma de raciocínio que o promulgado teor científico não apresenta e nem se justifica na própria construção racional moderna que se apregoou. Serve então a ideia de raça para sustentar a escravidão e a exploração do trabalho de sujeitos, por sua vez, violentados em sua existencialidade.

O colonialismo interno é a terceira dimensão de nossa reflexão. Como colonialidade, ainda que livre do poder colonial político, resta o que afetou e acabou por construir sentidos e significados na vida e nas sociedades colonizadas. As estratégias de colonização postas em ação durante séculos acabaram por produzir uma espécie da fissura na constituição dos sujeitos que historicamente e de forma violenta foram obrigados a se reconhecer na relação com o colonizador, na busca insana e sempre fadada ao fracasso de receber ou esperar pelo reconhecimento. Para buscar a transformação de situações é preciso inicialmente tomar consciência, apropriar-se do problema, pois quanto mais se conhece maior são as probabilidades de criação de estratégias de enfrentamento.

Assim, aquilo que denominamos aqui emergências descoloniais na educação sintetizam a quarta dimensão. Aqui podemos apontar o lugar e papel que a educação revisitada pode assumir em um processo de descolonização do saber

e, por conseguinte, também do poder. Repensar estratégias e modos formativos de educadores, visitar conteúdos, abordagens e propor reconstruções históricas onde aqueles que foram subalternizados e subjugados possam manifestar e trazer igualmente a sua versão dos fatos e contribuição para um mundo melhor exige o que chamamos aqui de um enorme e potente esforço.

Biografia

Gilberto Ferreira da Silva. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Barcelona (2009-2010). Coordenador da Linha de Pesquisa: Formação de Professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle/Canoas. Atua no campo da formação de professores desde a perspectiva da descolonialidade, da educação intercultural e das políticas educacionais.

Jorge Luis Ayres Gonzaga. Exerceu a função de Coordenador Pedagógico Adjunto da 1ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2013), Assessor Pedagógico do Ensino Médio (2012-2014) e Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (MEC/UFRGS/UEGGS/SEDUC-RS) (2014)

Referências bibliográficas

- » Guaman Poma de Ayala, F. (1980 [1615]). Nueva corónica y buen gobierno. Tomo II, Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191121015149/Nueva_coronica_y_buen_gobierno_2.pdf
- » Nogueira Balzano, O. y Ferreira da Silva, G. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decoloniais. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 10, 314-328.
- » Césaire, A. (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- » Cortez, H. (1996). *A conquista do México*. Porto Alegre: L&PM.
- » Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1ª. ed. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Faoro, R. (1958). *Os donos do poder: formação do patronado político brasileiro*. Porto Alegre: Globo.
- » Ferro, M. (2017). *A colonização explicada a todos*. São Paulo: editora UNESP.
- » Feyerabend, P. (2010). *Adeus à razão*. São Paulo: Editora UNESP. Freyre, G. (1981). *Casa grande & senzala*. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- » Freyre, G. (2003). *Sobrados e mucambos*. 14 ed. São Paulo: Global.
- » Mignolo, W. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanistica*, 67, 165-203. Bogotá-Colombia.
- » Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura um manifiesto. Em Castro Gomez, S. Y Grosfoguel, R. (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Recuperado de https://www.academia.edu/1832666/El_pensamiento_decolonial_desprendimiento_y_apertura_Un_manifiesto
- » Steffen Munsberg, J.; Ferreira da Silva, G. (2018). Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13, 140-152.
- » Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Peru indígena*. Lavaca, 13 (29), 11-20. Recuperado de <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- » Ferreira da Silva, G. (2006). Da embriaguez de um conceito, procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. In: Penna, R.; Toaldo, A.; Sabedot, S. (Orgs.). *Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional*. Canoas: Unilasalle, 23-32.
- » Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya.
- » Spinosa Arango, M. L. (2007). El que entiende la palabra, ¿de qué manera aprendió? *NÓMADAS*, 26, 138-153. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_13E_Elqueentiendeesapalabra.pdf
- » Spivak, G. C. (2018). *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida/ Marcos Pereira Feitosa/ André Pereira Feitosa. Belo Horizonte.
- » Pulido Tirado, G. (2009). Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, XXIV, 1 Y 2, 173-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009>
- » Wallerstein, I. (2007). *O universalismo europeu*. A retórica do poder. São Paulo: Boitempo.

