



A relação da alteridade para uma educação intercultural: superando os resquícios do eurocentrismo

The relationship of otherness for intercultural education: overcoming the remnants of eurocentrism

João Paulo Buchholz

Graduando de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Bolsista PIBID UFRGS.

Resumo:

A principal questão deste trabalho é como proporcionar uma educação realmente intercultural dentro do âmbito escolar. Através do pensamento decolonial proponho uma análise de nossas instituições do conhecimento (universidade, escola e currículo disciplinar) para evidenciar a permanência de perspectivas eurocêntricas de validação de saberes. Estes resquícios de eurocentrismo acabam por hierarquizar as diversas formas de produzir conhecimento e, pior ainda, atribuem caráter exótico às culturas não ocidentais. Este artigo procura valorizar formas não ocidentais de lidar com a produção de conhecimento e com a aprendizagem e, a partir disso, propõe a vivência intercultural como um paradigma mais integral de aprendizagem, estranhamento e de educação étnico-racial.

Palavras-chave: Decolonialidade. Ensino de História. Interculturalidade.

Abstract:

The main issue of this paper is “how to provide a truly intercultural education within the school environment”. Through decolonial thought I propose an analysis of our knowledge institutions (university, school, and discipline curriculum) to highlight the permanence of the Eurocentric perspective of knowledge validation. These remnants of Eurocentrism hierarchize the various ways of producing knowledge and, even worse, give exotic character to non-Western cultures. This article aims to enhance non-Western ways of dealing with the production of knowledge and learning, and from that, proposes the intercultural experience as a more comprehensive paradigm of learning, estrangement and ethnic-racial education.

Keywords: Decoloniality. Teaching History. Interculturality.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma inquietação que tenho no que se refere à docência: 'como proporcionar uma educação intercultural dentro do âmbito escolar' (e por extensão, dentro do currículo disciplinar de História, Geografia, Literatura e Filosofia)? Pretendo expor como alguns

reflexos da colonialidade do saber ainda estão impregnados em nossas instituições do conhecimento como a universidade, a escola e os currículos disciplinares, tornando muito difícil a produção de conhecimento intercultural e a realização de práticas educativas realmente interculturais.

Através do pensamento decolonial (corrente de pensamento parecida com os estudos pós-coloniais, porém, situada desde *nuestra América*) proponho uma reflexão sobre algumas nítidas permanências do eurocentrismo em nossos espaços de saber. Tais permanências insistem em hierarquizar e classificar como exóticas as culturas não ocidentais.

Por isso, eu gostaria de fazer um giro conceitual em torno do que é a modernidade europeia e qual sua forma de validar os diferentes saberes. Para tanto, é importante pensar o papel da universidade e de suas disciplinas na produção de conhecimento e, especialmente, na formação de educadores e educadoras. Também será necessário discutir o papel da História como produtora da ideia povos “avançados/ atrasados” e, por fim, pensar em uma educação intercultural que não seja reprodutora desta ideia de avançado/ atrasado.

O conhecimento moderno

O Capitalismo, enquanto sistema econômico, social e político, surge no continente europeu, durante o século XVIII, englobando todas as formas de exploração do trabalho: escravidão e servidão. Esta clássica máxima sobre o surgimento do capitalismo pode ser empregada perfeitamente em relação à ciência moderna, que, também, surge apropriando-se de todas as demais formas de produzir conhecimento¹ De modo geral, os conhecimentos “não-científicos” continuam sendo constitutivos dos saberes ditos científicos até hoje, assim como o usufruto de mão de obra semi-escrava e servil são constitutivos da centralidade do domínio capitalista atual.

O que pretendo problematizar sobre a consolidação da ciência moderna é a apropriação feita de diversas outras formas de se produzir conhecimento e de interpretar o mundo, julgando-as como formas inválidas ou inferiores de produção de conhecimento. Além disso, será questionada a forma como as ciências sociais e humanas, mais particularmente a história, tentaram emular o mesmo método de análise das ciências exatas, corroborando, dessa maneira, a naturalização de certos problemas sociais.

No que se refere ao modo científico de produzir conhecimento, destaco que a ciência moderna é uma forma eurocêntrica e secularizada de produção intelectual, sendo assim, daqui em diante, tratarei essa ciência como “ocidental”.

¹ Existem alguns trabalhos muito interessantes sobre a constituição do pensamento - auto intitulado - moderno: GOODY, Jack. *O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008. BROTTON, Jerry. *O Bazar do Renascimento*. Editora Grua Livros. 2009. Evidentemente, estes são livros voltados às contribuições do oriente. Para pensar a América recomendo fortemente a coletânea *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

Galileu e o conhecimento válido

A ciência ocidental é, atualmente, encarregada de definir quais são os conhecimentos válidos e inválidos. Por conta disso, todas as outras formas de produzir conhecimento, que não são ocidentais, recebem algum adjetivo (tradicional, tribal, ancestral) para diferenciá-las da única forma válida de se produzir conhecimento: a ciência ocidental. Vale aqui um registo: aprecio o termo ciência “ocidental”, pois ele esclarece o *locus* a partir do qual se está produzindo esse conhecimento, já que, o conhecimento ocidental se propõe como universal, em contraposição aos conhecimentos andinos; maias; *yorubás*; orientais; tidos como regionais. Esta pretensão de universalidade é fruto do padrão de hegemonia europeia, 'constituído, principalmente, a partir do século XVIII. As implicações dessa pretensão de universalidade serão desastrosas para a disciplina histórica, como veremos adiante.

Para ilustrar esta distinção entre os conhecimentos “tradicionais” e “regionais”, perante o inequívoco e universal conhecimento ocidental, apresento um trecho do poema ‘*Os ninguém*’ de Eduardo Galeano:

Os Ninguém: os filhos de ninguém, os donos de nada. Os ninguém: os nenhuns, correndo soltos, morrendo na vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora o sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais.

Os ninguém, que custam menos do que a bala que os matam.²

O poema de Galeano consegue ilustrar de maneira explícita a condição de *colonialidade do saber* existente entre ocidentais/ não ocidentais. O conceito de colonialidade do saber vem sendo desenvolvido por pesquisadores de *nuestra América* desde meados dos anos 1990, sendo a principal obra desta corrente de pensamento o livro organizado por Edgardo Lander: *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Este livro possui a contribuição de diversos autores, dentre eles: Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ramon Grosfoguel e Santiago Castro-Gómez, entre outros. Cada um destes autores faz uma abordagem diferente em torno do tema. Para definir rapidamente, cito Catherine Walsh:

² GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 42.

La colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual.³

É esta a relação que vemos no poema de Galeano, os saberes não-ocidentais são, como afirma Maldonado Torres, sempre “vistos com desconfiança”.⁴

Apresento um exemplo claro desta desconfiança, e para isso, tomo emprestadas as palavras de Luis Fernando Sarango Macas, reitor da Universidade Comunitária Intercultural dos Povos Indígenas Amawatay Wasi, do Equador. Palavras mais, palavras menos: “a matemática e a geometria Inca eram e, ainda são, extremamente sofisticadas, porém, os matemáticos ocidentais as classificam como etno-matemática e etno-geometria”.⁵ Como fica evidente, os saberes andinos recebem um adjetivo que o diferencia do conhecimento válido e universal: “etno”. Outro apontamento muito interessante feito por Sarango é sobre a validade do conhecimento: “os Incas, assim como os chineses, conheciam o valor de π há uns mil anos antes de Galileu ser executado por produzir um conhecimento inválido”.⁶ Saliento que a Igreja Católica era a instituição que dava respaldo ao conhecimento produzido na época. Atualmente, esta é uma incumbência de um órgão acadêmico secularizado: as universidades.

Antes de inferir sobre o papel que a universidade ocupa hoje, como fixadora e validadora de parâmetros eurocêntricos de produção de conhecimento, mencionarei, brevemente, o problema gerado pela emulação de valores das ciências exatas (observação, objetividade e neutralidade), por parte das ciências sociais e humanas.

Um importante exemplo desta emulação é o conceito de “classe social”. Aníbal Quijano possui um interessante trabalho sobre a genealogia deste conceito. Após pesquisar sobre o tema, Quijano evidencia que a origem do conceito de classe vem dos estudos naturais do século XVIII, mais especificamente, dos estudos de botânica.⁷ Fica evidente a incongruência deste método de estudo, uma vez que tal categoria de análise contribui mais para *naturalizar* determinado fato do que para constituí-lo historicamente. Portanto, de acordo com Quijano, a naturalização de um fato social é o mesmo que negar sua historicidade.

Sendo assim, o fato da ciência ocidental, mais especificamente a universidade, determinar qual conhecimento é válido e qual é inválido, baseando-se meramente em uma perspectiva

³ WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*, vol. 26, p. 102-113. 2007. p. 104.

⁴ MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 147.

⁵ SARANGO, Luis Fernando. Cultura, latinoamericanidade e pensamento descolonial. Porto Alegre: UFRGS, 2014. (Comunicação oral). Esta comunicação foi realizada durante o II Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação, sem publicação nos anais do evento.

⁶ SARANGO, 2014. Comunicação oral.

⁷ Ver: QUIJANO, Aníbal. ‘Que tal raza!’. In: *ALAI: América Latina en movimiento*. 2000. Disponível em: <<http://alainet.org/active/929>> Acesso pela última vez em 17/05/2014.

ocidentalizada, suscita problemas graves para a interpretação da realidade de geografias que estão em exterioridade relativa à modernidade.

Estrutura arbórea e os cânones das disciplinas

Já se afirmou acima que aqueles que estão em exterioridade relativa à modernidade, *los de abajo*, não produzem um conhecimento equivalente ao ocidental, devido à pertinência de alguns conhecimentos e a impertinência de outros. Como foi argumentado, a academia ocupa o cargo de validadora e de produtora de conhecimentos pertinentes. Sem negar as grandes contribuições que vêm sendo desenvolvidas pelo meio acadêmico, pretendo apontar os pontos cegos das ciências humanas ocidentais dentro de sua grande instituição: a universidade, especialmente no que se refere à estrutura das disciplinas.

As estruturas das disciplinas científicas nas universidades ainda operam na mesma forma pela qual se consolidaram no século XIX. Isto é, rigidamente separadas umas das outras, comprometidas com a objetividade e a neutralidade. Não se devem desconsiderar as inúmeras alternativas que vêm sendo pautadas para permear esta continuidade; a ideia de transdisciplinaridade e de interdisciplinaridade vem sendo proposta com bastante vigor e consistência. Porém, ainda existem desajustes na estrutura de nossas velhas disciplinas.

Por reflexo do que se denomina colonialidade do saber, nossas disciplinas acadêmicas nas universidades configuram-se sob o que Santiago Castro-Gómez denomina *estrutura arbórea*. Tal estrutura define “troncos” muito rígidos, encarregados de hierarquizar e estabelecer fronteiras entre os saberes⁸. Outro ponto constitutivo desta estrutura é o que Castro-Gómez denomina *cânones das disciplinas*, exemplo: Marx, Durkheim e Weber são os pais da sociologia; os “gregos” os pais da filosofia; Newton, pai da física. Isto é uma forma de fixar os conteúdos em torno deste tronco/eixo⁹. Além disso, elabora uma genealogia absolutamente intra-europeia destas disciplinas.

Ao perceber que a estrutura mais sólida e definida das disciplinas modernas é composta por autores exclusivamente intra-europeus, recordo um apontamento feito por Jorge Luis Borges, ainda na década de 1930 (!): “*Los hombres de las diversas Américas permanecemos tan incomunicados que apenas nos conocemos por referencia, contados por Europa*”.¹⁰

História: a grande marcha da humanidade

Pois bem, pode-se afirmar que nos conhecemos por referência, quer dizer, os saberes não ocidentais são sempre vistos com desconfiança e taxados como conhecimento inválido. Por conta disso, ainda somos “contados pela Europa”, como se o conhecimento autóctone não tivesse validade ou fosse insuficiente, medíocre, numa palavra, inválido!

⁸ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007, p. 81.

⁹ CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83-84.

¹⁰ BORGES, Jorge Luis. *Discusión*. 1º ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2012. p. 55.

Sendo assim, somos representados através de narrativas universais pela História. Tais narrativas são fruto da hegemonia global da Europa, consolidada a partir do século XVIII. Através de dois conceitos: universalidade e progresso, toda a história da humanidade foi distorcida e formatada como se fosse uma linha de tempo inquebrável. Walter Benjamin diria que a história da humanidade transformou-se em uma marcha¹¹ e o destino final desta marcha – rumo ao progresso – era a vanguarda do mundo: a Europa Moderna.

O grande problema de ver a História como uma linha unidirecional e progressiva é que, situando a Europa como a ponta desta ‘marcha’, todas as outras formas de existência, para além das ocidentais, são situadas *atrás* da modernidade. É isso que Johannes Fabian denominou de *negação da contemporaneidade no tempo*¹², esta é a ideia que gera a noção de avançado/ atrasado.

Como vanguarda da História, a modernidade europeia seria a forma de existência mais avançada e, paradoxalmente, a mais normal de todas as formas de existência¹³. Voltando ao já referido trabalho de Quijano (2000), neste caso, a História foi utilizada para naturalizar, ao invés de atribuir historicidade a determinados fatos.

A escola como espaço intercultural

Já vimos que as explicações historicistas contribuem mais para cristalizar processos históricos do que para lhes conferir historicidade. Por conta disso, é necessário que a disciplina de Histórica nos atuais currículos venha a desnaturalizar e ressignificar a nossa sociedade. A História é uma importante ferramenta para deslocar o aluno para a alteridade, seja no tempo ou no espaço. Espero não dar a entender que deposito unicamente na disciplina de História esta responsabilidade, já que, essa deveria ser uma incumbência do sistema de ensino como um todo, porém, mais especificamente, das ciências humanas.

No que diz respeito à escola moderna, nascida para homogeneizar a população de um determinado território, atribuindo ao território nacional uma única territorialidade¹⁴, é indispensável que se faça atuante uma perspectiva intercultural de ensino. Não quero atribuir nenhuma conotação mágica à educação intercultural, porém, acredito no seu potencial para gerar *estranhamento* no aluno, deslocando-o da naturalidade do cotidiano.

Primeiramente, é necessário fazer uma crítica ao conceito de multiculturalismo, de acordo com diversos autores, trata-se de uma apropriação comercial das culturas, vinculada à globalização, na qual se consome a cultura ao invés de conhecer ou vivenciá-la. Para romper com as visões

¹¹ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Obras Escolhidas*. Vol 1: magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 246.

¹² Ver o valiosíssimo trabalho: FABIAN, Johannes. *Time and the Other*. New York: Columbia University Press, 1983.

¹³ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. LANDER, Edgardo (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005, p. 117.

¹⁴ Para uma reflexão mais qualificada sobre a importância dos conceitos de território e territorialidade na educação ver: GOULART, L. B; ANTUNES, M. F; O Território e as territorialidades. In: TONINI, I.M; KAERCHER, N.A; *Material Didático para a Diversidade*. 2º ed. Porto Alegre, 2013. p. 99 – 111.

quiméricas, exóticas ou consumistas do que é o outro, é preciso não colocar estranheza onde não existe. Por isso, aprecio os trabalhos que visam a interculturalidade como uma maneira de se compreender e, de certa forma, vivenciar estes paradigmas outros.

Atribuo à questão da *vivência* um peso importante para formulação de uma educação intercultural, já que a vivência, isto é, o encontro proporcionado pela corporalidade das relações humanas é atuante e fundamental para a formação intelectual. Ao contrário da perspectiva ocidental, para a qual, o conhecimento se transmite exclusivamente pela alma - na ideia cristã ocidental - ou pela razão - na ideia cartesiana moderna¹⁵. Deste modo, a vivência, permite ao estudante, participar de maneira mais integral da experiência de aprendizagem. Por isso, é importante que a escola seja um local de trânsito e de *diálogo* entre várias culturas, em que estudantes e docentes, incluída aí toda a comunidade escolar, convivam com *paradigmas outros* de existência.

Através desta perspectiva, entendo que a vivência proporcione ao estudante o *estranhamento*, isto é, a imersão em um espaço onde não se conhece bem as dinâmicas e a simbologia, permitindo-lhe conhecer outra ideia de território e de territorialidade, deslocando-o, enfim, para a *alteridade*.

Acredito que esta alternativa propõe o diálogo intercultural como desafio, pois, proporciona um olhar não vitimador para as culturas e epistemologias não ocidentais. Já passamos do tempo em que a escola e os territórios deviam ser homogêneos. Para citar um pensamento do Movimento Zapatista do México, precisamos de “um mundo onde caibam muitos mundos”.

Conclusão

Para concluir, gostaria de fazer uma defesa um pouco mais sutil da vivência como forma de aprendizado. Qualquer docente mais experiente já deve ter percebido que estudantes, moças e rapazes, de modo geral, não guardam muito bem os conteúdos lecionados pelo docente, porém, frequentemente recordam-se dos recursos utilizados. Por isso, acredito que a educação intercultural não passa obrigatoriamente pelas 'novas' narrativas que a academia vem criando sobre os povos indígenas, povos afro-brasileiros e o continente africano, pois, a meu ver, essas narrativas são uma perspectiva demasiado ocidental para ser considerada uma relação intercultural (por mais que seja notável e até mesmo urgente o uso destas 'novas' narrativas nas escolas brasileiras).

De minha parte, entendo que numa educação intercultural é necessário que haja uma interação entre diferentes formas de ver o mundo, de maneira que, nesta relação com o outro, os estudantes envolvidos sejam capazes de pensar a si mesmos através da relação com a alteridade. Talvez este último parágrafo seja demasiado idealista, porém, citando o Sub-Comandante Insurgente Marcos: “o ensino e a aprendizagem são uma intuição”.¹⁶

¹⁵ QUIJANO, 2005, p. 117-118.

¹⁶ MARCOS, S. I; *Nem o centro nem a periferia*. Editora Deriva. Porto Alegre, 2008. p. 130.

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, vol. 1, 2012.

BORGES, Jorge Luis. *Discusión*. 1º ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

FABIAN, Johannes. *Time and the Other*. New York: Columbia University Press. 1983.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GOULART, L. B; ANTUNES, M. F; O Território e as territorialidades. In: TONINI, I.M; KAERCHER, N.A; *Material didático para a diversidade*. 2º ed. Porto Alegre, Triunfal, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs), *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARCOS, S. I; *Nem o centro nem a periferia*. Porto Alegre: Deriva, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Que tal raza! In: *ALAI: América Latina en movimento*. 2000. Disponível em: <<http://alainet.org/active/929>> Acesso em: 17 de maio 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SARANGO, Luis Fernando. *Cultura, latinoamericanidade e pensamento descolonial*. Porto Alegre: UFRGS, 2014. (Comunicação oral).

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nomadas*. vol. 26, p. 102-113, 2007.