

SABERES QUILOMBOLAS E INTERCULTURALIDADE: Uma abordagem decolonial

QUILOMBO KNOWLEDGE AND INTERCULTURALITY: A decolonial approach

SABERES PALENQUEROS E INTERCULTURALIDAD: Un enfoque anticolonial

Taciani Do Socorro Da Silva Lima¹
Danilo Nascimento Dos Anjos²
José Guilherme Dos Santos Fernandes³

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos compreender o lugar que ocupa os saberes das populações quilombolas, a fim de focá-los sob uma perspectiva intercultural, inclusive no campo educativo e, conseqüentemente, situar como esses conhecimentos foram ignorados de acordo a proposta decolonial. O referencial teórico-metodológico está pautado, sobretudo, em Dussel (1977) e Quijano (2007) numa análise discursiva do pensamento decolonial, bem como de Fernandes (2016) numa abordagem intercultural dos saberes desses grupos tradicionais, com base em um levantamento bibliográfico que busca justificar as informações e as teorias defendidas. A análise dos resultados evidencia que, embora esses povos tenham resistido contra a cultura colonial para não perder seus saberes, ainda precisamos avançar em práticas educativas interculturais, sendo a desobediência epistêmica fundamental neste processo.

Palavras-chave: etnossaberes; educação intercultural; decolonialidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the place occupied by the knowledge of the quilombola populations, in order to focus on them from an intercultural perspective, including in the educational field and, consequently, to situate how this knowledge was ignored according to the decolonial proposal. The theoretical-methodological framework is based, above all, on Dussel (1977) and Quijano (2007), in a discursive analysis of decolonial thought, as well as on Fernandes (2016) on an intercultural approach to the knowledge of these traditional groups, based on a bibliographical survey that seeks to justify the information and the theories defended.

¹ Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA), especialista em Políticas de Promoção de Igualdade Racial na escola (UFPA), e membro do Grupo de Estudos Sociedade Cultura e Educação (GESCED), Universidade Federal do Pará, <http://lattes.cnpq.br/2423262420529139>, <https://orcid.org/0000-0003-4279-9394>, E-mail: tacianilima12@gmail.com.

² Mestrando em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA), e especialista em Docência do Ensino Superior, Universidade Federal do Pará, <http://lattes.cnpq.br/2685790290240468>, <https://orcid.org/0009-0008-3739-9189>, E-mail: danntitancab2017@gmail.com.

³ Doutor em Letras (UFPB), Professor titular da Faculdade de Letras (UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA/UFPA), Universidade Federal do Pará, <http://lattes.cnpq.br/7023812449790431>, <https://orcid.org/0000-0001-9946-4961>, E-mail: mojuim@uol.com.br.

The analysis of the results shows that, although these peoples have resisted against the colonial culture in order not to lose their knowledge, we still need to advance in intercultural educational practices, with epistemic disobedience being fundamental in this process.

Keywords: ethnoknowledge; intercultural education; decoloniality.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivos comprender el lugar de los saberes de poblaciones palenqueras, con tal de enfocarlos bajo la perspectiva intercultural, incluso en campo educativo y, por ende, radica en saber cómo han sido rechazados de acuerdo a la propuesta anticolonial. El marco teórico-metodológico está basado por, sobre todo, en Dussel (1977) y Quijano (2007), en un análisis discursivo del pensamiento anticolonial, así como de Fernandes (2016) hacia un abordaje intercultural del saber de esos grupos tradicionales, con un levantamiento bibliográfico que busca apoyar las informaciones y teorías defendidas. El análisis de los datos deja en claro que, aunque han luchado estos pueblos por no echar a perder sus saberes, siempre en contra de las prácticas culturales coloniales, aun así, se necesita el avance de prácticas educativas interculturales, por lo que la desobediencia epistémica es fundamental para eso.

Palabras clave: etnoconocimiento; educación intercultural; anticolonialismo.

INTRODUÇÃO

As construções acadêmicas que influenciam a educação, permeiam as mais diversas significações sobre diferentes temas, e têm sido alvo constante de diversas pesquisas no Brasil, causando muitas vezes divergências de ideias. Esse modo como o fazer científico se mostra atualmente diz muito sobre as gerações passadas⁴, seus traços socioculturais, mas ainda têm ignorado particularidades, seja de modo voluntário ou não, por isso carece mais atenção de nossa parte.

Nesse sentido, esse estudo faz um levantamento bibliográfico e epistêmico das relações de significação, refletidos na disciplina Estudos Interculturais (PPGEAA), tratando de temáticas que abordam a perspectiva da relação entre humano-quilombola-meio e educação, fazendo uma relação desses fatores com os traços de interculturalidade presentes nesses cenários, e considerando a pós-colonização como base norteadora. Assim, trazemos como questão problema: Como efetivar os saberes de populações quilombolas em perspectiva intercultural e desde uma proposta decolonial?

Para tal, objetivamos fazer aqui uma discussão com os autores que dissertam sobre as temáticas da decolonialidade, interculturalidade na educação, comunidade

⁴ Este parágrafo introdutório foi construído com base na reflexão da abertura de alguns programas de pós-graduação como o PPGEAA/UFPA, que valorizam saberes e culturas de povos tradicionais ainda pouco valorizados nas academias.

quilombola e saberes tradicionais⁵, a fim de evidenciar o lugar dos saberes das comunidades quilombolas com olhar sobre suas particularidades e modos de vida, a partir de uma perspectiva abrangente que permeia a interculturalidade e, inegavelmente, com o olhar voltado à questão da colonização e sobretudo, da pós-colonização.

Com isso, entendemos que a maneira como fomos imputados à colonização, enquanto território brasileiro, forjou-nos à um pensamento e modo de vida que tinha nos traços europeus, a visão ideal e correta a ser seguida. Mas, é inegável também que esse eurocentrismo nos diminuiu, silenciou, subalternizou e nos deixou na periferia por muito tempo, e ainda hoje tem sido um exercício diário de libertação dessas amarras, inclusive para as populações quilombolas que têm usado métodos particulares como forma de (re) existência para se manterem pulsantes e vivos culturalmente.

Diante do exposto, as concepções sobre o pensamento decolonial se fazem necessários para compreendermos esses fenômenos de libertação dessas amarras culturais eurocêntricas, bem como a importância das significações dos saberes das comunidades afro percebidos por meio da interculturalidade, como forma de reconhecimento desses atores sociais.

Desde esta perspectiva, buscamos realizar um mapeamento bibliográfico por meio da produção científica, inclusive de panorama recente sobre o tema. Esta pesquisa então, adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva de revisão da literatura científica, com base segundo Sampiere; Callado; Lucio (2013), num processo dinâmico de interpretação de sua ação indagativa.

PENSAMENTO DECOLONIAL

Como proposta de um enveredamento epistêmico, levantamos nesta discussão os conceitos de decolonialidade, interculturalidade, comunidade quilombola e etnossaberes, por compreendermos que a naturalidade dessas categorias vem sendo constantemente alvo de contestações pelos estudiosos que pautam pesquisas no âmbito da pós-colonização, inclusive em programas de pós-graduação.

⁵ Os saberes tradicionais/locais são segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015) construídos por indivíduos e não por instituições sociais, apresentando natureza intuitiva e cosmogônica, ao contrário da compreensão objetiva e racional da ciência ocidental. A nomenclatura etnossaberes, por sua vez, “vem como expressão cultural da relação entre homem-natureza, das ex-periências, espaço temporais e interações sociais, cos-tumes e cosmovisões dos membros das comunidades quilombolas” (DINIZ, 2019, p. 13).

Esses estudiosos sinalizam que a partir da problematização é que poderíamos compreender a dominação do território a partir da territorialidade⁶ brasileira, mas para nós, “essa dominação também carrega consigo a dominação epistêmica, cultural, pedagógica e educacional” (SILVA, 2007, p. 128), possibilitando-nos um deslocamento hegemônico do pensamento eurocêntrico e a impossibilidade de sermos, de fato, interculturais.

Desse modo, evidenciamos que o pensamento colonial surge na Europa em meados do século XV, construído por um modo de pensar que vislumbrou colocar este continente como o centro do mundo, seja por meio de uma escala de referências ou até mesmo de hierarquia de valores, cujo objetivo centrava aquele continente no topo das relações humanas, e conseqüentemente, todas as outras formas de pensar, de ser, de existir, de se relacionar, e até mesmo de produzir arte, consideradas como sendo inferiores a esta cultura.

Nesse contexto, o mundo todo à época se voltou a pensar maneiras para buscar, constantemente, aproximar-se daquilo que a Europa já havia imposto ao restante das civilizações. Na contramão do colonialismo⁷, o pensamento decolonial “propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações” (COSTA NETO, 2016, p.51), representados, por ex., pelas tradições greco-romanas eurocentradas.

Em se tratando de América do Sul, em especial no Brasil, o objetivo é incorporar “o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros), como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados” (COSTA NETO, 2016, p.51). Dessa forma, estamos contrariando as vertentes colonialistas.

De acordo com Reis e Andrade (2018, p.5) “Trata-se, por conseguinte, de conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial”. Ainda, é “dar voz” ao outro silenciado pela cultura alheia. Nas palavras de Dussel (1977), pensar a decolonialidade

⁶ Little (2004, p. 253) define a territorialidade como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’”.

⁷ Quijano (2007) nos apresenta uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor, são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração de controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

como forma de reflexão filosófica é o primeiro passo para a desconstrução de verdades absolutas e universais.

Ainda para o autor supracitado: “O início de uma história que parte de um pensamento crítico que surge na periferia com novos caminhos construídos, a qual se deveria acrescentar a periferia social, as classes oprimidas [...]-, que termina sempre por dirigir-se ao centro” (DUSSEL, 1977, p.11). Em conformidade, Rabelo, Ramos e Sousa (2020) acrescentam a esse debate que:

Os que estão à margem da sociedade precisam ser visibilizados e respeitados dentro e fora de seu contexto. Não é possível um texto sem contexto e sequer a escrita de um texto que não considere o lugar de vida dos sujeitos e nem conhecimento sem que se parta de um contexto que se faz texto e de um texto que diga o contexto (RABELO, RAMOS e SOUSA, p. 222-223). (Grifos nossos).

Nesse sentido, a decolonialidade coloca a Europa numa verticalidade com outras formas de ser, de existir, de viver, de se relacionar, do acesso ao ser cultural, ou seja, não dá espaço para outras formas de existir em volta do mundo, possibilitando as mesmas categorizações numa escala pré-definida de valores.

Desde esta perspectiva, o pensamento colonial, inclusive do saber garante que nossas formas de pensar, de liberdade e de existência importem menos e que nossas experiências de vida não nos permitam dizer sobre nossa cultura e quem somos a partir dela, já que fomos negados e subalternizados pela cultura eurocêntrica durante muito tempo.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM FOCO

No que se refere as discussões acerca das comunidades quilombolas, é preciso compreendê-las a partir da ideia de povos tradicionais. Segundo o Guia de Políticas Sociais Quilombolas:

O termo “Povos e Comunidades Tradicionais” surgiu no âmbito do movimento ambientalista, referindo-se àqueles grupos sociais que vivem em contato direto com o meio ambiente, adotando formas próprias de utilização dos recursos naturais e possuindo características socioculturais diferenciadas em relação ao restante da população

brasileira, ainda que com ela interagindo e compartilhando práticas e hábitos. (BRASIL, 2009, p.11).

O documento afirma ainda, que Povos e Comunidades Tradicionais são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, pois possuem formas próprias de organização social” (BRASIL, 2019, p.11). Esses referidos grupos “ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, DECRETO 6.040/2007, I).

Entendemos, portanto, que a definição de povos e comunidades tradicionais não se restringe aos quilombolas, porque se aplica também aos povos originários (Nação Indígena), que é constituída por inúmeras etnias. Então, é preciso nos aproximarmos de uma compreensão mais específica de povo tradicional a partir da história do povo preto, para só então, pautar as comunidades quilombolas.

Assim, ainda de acordo com o guia de política sociais quilombolas, “Quilombo, mocambo, terras de preto” representam as várias definições construídas em relação aos quilombos” (BRASIL, 2009, p.12). De acordo com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), quilombos “[...] consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio” (O’DWYER, 2002, p. 18).

Ora, assim temos a concepção a partir de decretos publicados pelas instituições federais do Brasil, e por outras associações públicas acerca das definições do povo quilombola, a partir do qual podemos inferir que em algum momento da história, as concepções de cultura quilombola e/ou cultura negra entraram em confronto com as suas próprias significações.

Desse modo, em pauta das últimas décadas, tem-se percebido a grande movimentação social por parte dos grupos existentes internos aos quilombos para a reafirmação de sua cultura e (re) existência como forma de perpetuar seu próprio legado, construído com muito suor e luta. Dentre as diversas formas de reafirmação, destacamos as escolas do campo como propulsoras desse legado, em especial as quilombolas, que inclusive tem buscado implementar seu currículo próprio como forma de reafirmação dentro do ambiente escolar.

Diniz (2019, p.14), desde este paradigma, reporta-se a um conjunto de estudos relacionados às culturas tradicionais presentes, inclusive no meio rural brasileiro, tais

como: as indígenas, quilombolas, caipiras, cerradeiras, camponesas etc., para observar por meio desses estudos que:

[...] existe uma relação de interdependência entre seus *modus vivendi*, *operandi* e *economicus* e uma imbricação entre as dimensões simbólico-cultural, técnica, econômica e natural de suas relações espaço-temporais, alicerçadas numa teia complexa de interações sociais, costumes e cosmovisões que guiam suas lógicas de organização e reprodução sócio espacial (DINIZ, 2019, p.14).

Já segundo Fernandes (2015), o conceito de povo tradicional só é consolidado por meio dessas comunidades, no que para ele:

O termo *povo* tem origem mais remota, do lat. *populus, i* povo, multidão, conjunto de indivíduos que ocupa uma área territorial', o que denota o vínculo de coletivo a uma certa territorialidade, marcada por língua, história, costumes, interesses e tradições comuns, em uma palavra, uma identificação mais localizada, caracterização esta mais adequada ao conceito de *povo tradicional*. Não é demais dizer que o termo povo é mais adequado para o uso antropológico, visto seu teor de grupo étnico ou cultural, por mais que se deva ter o cuidado de distinguir camponeses (mestiços de toda ordem do campo e trabalhadores rurais) de indígenas, pelo fato de os primeiros manterem maior dependência com as cidades para sua reprodução social, econômica e cultural (FERNANDES e FERNANDES, 2015, p. 136-137).

Desse modo, ao direcionamos nosso olhar para as comunidades quilombolas, observamos que temos indicativos em termos legais e teóricos, que essas comunidades por serem quilombolas, vem se estruturando de modo contrário à colonização, logo, pode-se vislumbrar traços de decolonialidade que se estruturam como parte da sua história, a partir de marcadores políticos, sociais, culturais e identitários.

Então, essas práticas, processos, experiências, campos de territorialidade, e os seus etnossaberes juntos exercem uma expressão de uma epistemologia decolonial que liberta, como pautado por Mignolo (2008) e Dussel (1977). Desse modo, entendemos a importância da luta dos movimentos, inclusive negros e quilombolas para a reafirmação e resistência de sua cultura e tradição ancestral.

Etnossaberes quilombolas em perspectiva

Na condição de comunidade tradicional, as comunidades quilombolas operam por meio de etnossaberes, que segundo Fernandes (2016, p. 44-45) são a “[...] apreensão e construção de realidades em perspectivas distintas e, por isso, têm diferentes situações de aplicabilidade [...], mesmo que em certos momentos entrem em tensionamento”. Ainda de acordo com o autor supracitado:

Para a realidade brasileira, acreditamos que o conceito de etnossaberes será um instrumento para o reconhecimento da diversidade a partir da unidade, indo-se ao encontro da concepção de Sumak Kawsay, ou bem-viver, de um bem-estar de harmonia coletiva e horizontal da comunidade, em que todos os povos e comunidades tradicionais possam se compreender diferentes e ao mesmo tempo unidos por sua co-vivência, e perfeitamente aplicável aos processos educativos nacionais, [...] (FERNANDES, 2016, p.45).

Nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto na América Latina de forma geral, temos percebido uma crescente demanda advinda, em especial, dos movimentos sociais, das populações subalternizadas em geral e das comunidades tradicionais rurais, com reivindicação do acesso ao processo de autoafirmação de suas vivências, para que estas sejam de fato e de direito respeitadas.

No bojo desses movimentos estão também as articulações que objetivam trazer à tona seus saberes e costumes ancestrais tradicionais, para que sejam respeitados e reconhecidos seus traços culturais e histórico-identitários que abarcam a cosmovisão desses povos em coletividade, isto é, em perspectiva social.

Como prática comum em uma comunidade quilombola, os etnossaberes tem papel fundamental na perpetuação de saberes locais e tem despertado o interesse de muitos estudiosos, na condição fitoterápica, por ex., esses saberes auxiliam as comunidades na cura de doenças do corpo, como evidenciados por Diniz (2020, p. 21):

O modo de uso mais comum é a produção de chás com as folhas, raízes ou cascas das plantas, devendo ser ingeridos quentes ou frios, o que irá depender tanto da característica dos vegetais quanto da “qualidade” das doenças, as quais também são associadas à oposição “quente” *versus* “frio”. Além dos chás, existem os banhos feitos a partir dos elementos extraídos das plantas, realizados em todo o corpo do doente e das gestantes ou apenas no local onde há alguma enfermidade, protegendo o indivíduo das impurezas e males associados ao problema que sofre. (DINIZ 2020, p. 21).

Desse modo, as diferentes formas de compreensão desses (etno) saberes possibilitam a classificação, domesticação e manipulação da fauna e flora, ao mesmo tempo em que nos permite a interpretação da relação homem-natureza a partir de suas representações culturais e, sobretudo, de forma antrópica positiva, contrária ao antropismo eurocêntrico.

Nesse contexto, Diniz (2020) trata sobre os etnossaberes desenvolvendo um levantamento por meio da entrevista com agricultores de comunidades quilombolas para entender essa relação homem-quilombola-natureza, e denotar como esses conhecimentos são feitos *in loco*.

Cabe mencionar ainda, as diferenças de visões quilombolas referentes a cada região situada. No caso do estudo de Diniz (2019), por se tratar da região sudeste do país em uma comunidade quilombola mineira, o autor observa os saberes comuns àquela região e, obviamente lhes garante um grau de particularidade em relação às outras comunidades, a exemplo, um saber peculiar relacionado aos animais:

Há a crença de que alguns animais pressagiam o falecimento das pessoas, como o beija-flor-do-rabo- -preto (*Florisuga* sp.), que ao entrar em casa sinaliza a morte de algum familiar, e a acauã (*Herpetotheres cachinnans*), cujo canto indica o falecimento de alguma pessoa da comunidade. (DINIZ, 2020, p. 23).

Desde a citação anterior, em relação com as comunidades quilombolas da região da Amazônia Oriental, esses (etno) saberes mostrados por Diniz (2020), modificam-se consideravelmente, até por questão de vegetação e suas diversas possibilidades. Neste caso de animais como o pássaro da morte, para a realidade amazônica está representado pela “rasga-mortalha”, uma coruja que com seu “canto estridente” representa a morte, e não um beija-flor, como é o caso da cosmovisão quilombola mineira.

Aqui brevemente então, percebemos as distintas significações desses saberes em relação as questões de territorialidade no Brasil e o quanto esses etnossaberes variam de região para região, a considerar a cultura e os modo de vida como elementos fundamentais para a inferência dessas sabedorias. Então, segundo Fernandes (2015, p. 19):

Dito isto, entende-se, aqui, que o conceito de etnossaberes, com acento na pluralidade dos mesmos, pressupõe uma forma de contato – pelo conjunto mais amplo de contatos, responderia a interculturalidade – em que diferentes formas de agir sobre o mundo estão pautadas em diferentes formas de pensar, mas que podem ter pontos de contato, dada a natureza unitária das necessidades biofisiológicas humanas, mas que originam diversas soluções culturais, dado o caráter amplo e multifacetado das ações humanas na natureza, pelo viés da adaptabilidade das culturas (FERNANDES, 2015, p. 19).

As referidas assertivas sobre etnossaberes nos colocam na direção de pensar os processos descoloniais, que nos permite construir um olhar do Outro com o Outro, tendo como base as visões epistemológicas pluriversais, já que “estas assentam-se em sujeitos, conhecimentos e práticas que foram invisibilizados, subalternizados e negados pela violência da colonização e da pós-colonização” (SILVA, 2020, p.1).

Desse modo, a proposta de libertação se tem construída por meio dos grupos subalternizados à medida que estes instituem e mantêm “formas particulares de relação sócio espacial e sociocultural, [...] recorrem a um conjunto de saberes e saberes-fazer a respeito dos elementos e dinâmicas espaço-temporais de seu meio [...], os quais são transmitidos intergeracionalmente por meio da oralidade (DINIZ, 2019, p.14).

Por último, ressaltamos a necessidade da abordagem de assuntos referentes aos saberes próprios das comunidades quilombolas, que evidenciam a urgência da manutenção dessa temática nas pesquisas.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UMA PRÁTICA DE RECONHECIMENTO DE NOVAS EPISTEMES SOCIAIS

Para iniciar esta discussão, devemos pensar a educação desde o paradigma intercultural. Para Pérez Paredes (2016), a educação intercultural ainda é um modelo educativo em construção baseado em uma prática pedagógica de reconhecimento da diversidade cultural dos povos, cuja identificação deve partir impreterivelmente do seu contexto de origem.

Desde o anterior, Bello Domínguez (2013) questiona o contexto histórico das instituições educativas pela exclusão formal, isto por que, é neste espaço que se defende a homogeneização como forma de inclusão, ignorando diferentes modos de expressão sociocultural, linguística, entre outros, onde deveria haver o compromisso da escola [e das universidades] de legitimar e defender essas desigualdades.

De comum acordo, Rebolledo (2015) aponta que mesmo em sala de aula intercultural, a segregação sempre esteve presente, imposta por uma educação que tenta mostrar uma realidade monocultural, sobrepondo realidades e, que com isso tende a encobrir outros saberes, sendo um desafio atender aos conhecimentos próprios de comunidades em contexto educativo.

Em análise às elucidações anteriores, entendemos que todo o projeto educacional na América Latina não pode ser analisado como um processo de aproximação das culturas, pelo contrário está pautada na crítica da colonialidade do saber dos seus povos originários, já que aqui foram negados o reconhecimento e a importância das diferentes culturas sociais em nosso continente.

Para Caetano, Freire, Machado (2020), a educação intercultural se apresenta como um processo auto reflexivo e de análise sobre suas experiências, neste sentido, para esses autores, o professor é o responsável por criar ambientes favoráveis para que os alunos reflitam sobre si mesmos e sobre suas culturas para que assim, tornem-se conscientes de suas referências culturais presentes em sala de aula.

Por outro lado, sabemos que as dificuldades de inclusão intercultural em contexto educacional se estendem a todos os níveis da educação. Desse modo, Fernandes (2016) trata da importância de discutir o conceito de interculturalidade também no ensino superior, incluindo os etnossaberes como forma de instrumento para o reconhecimento da diversidade sociocultural nesta etapa educativa.

Desde esta perspectiva, Mato (2008) nos chama atenção para aquilo que ele chama de colaboração intercultural que se sustenta nos diálogos e valorização das relações interculturais em perspectiva de colaboração mútua. À vista disso, falamos de interculturalidade como um princípio de ações, enfoques epistêmicos de prática social e educacional que difere do eurocentrismo na construção de outros pensamentos (SILVA, FERREIRA, SILVA, 2013).

Segundo Mato (2008) entre os problemas mais difíceis de se resolver para assegurar uma satisfatória experiência de colaboração intercultural está o que ele chama de erros de tradução. Com isso, busca destacar as “visiones de mundo, sensibilidades y sentidos” como problemas de comunicação, nos quais devemos trabalhar com cuidado sobre seus contextos específicos.

Vale ressaltar ainda, que para Fernandes (2016) uma inserção intercultural educativa não se configura apenas com a presença desses atores sociais, porém, na inclusão de seus saberes nos delineamentos curriculares-metodológicos. Por outra parte, Mato (2008) propõe a superação de ideias homogeneizantes e estereotipadas desses grupos sociais subalternizados.

Com base nas interpretações das ideias de Fernandes (2016) e Mato (2008), destacamos que a falta de reconhecimento dos valores culturais dos povos latino-americanos, é um problema estrutural-epistêmico em nosso sistema educativo, uma vez que, designa desde a educação superior o encobrimento do outro, o que também é claramente identificado em outros níveis educacionais na América Latina.

Neste sentido, cabe declararmos que para trabalhar a interculturalidade em campo educativo requer de nós uma reflexão maior sobre a proposta de debruçarmos nas diferenças não apenas na teoria, mas também de forma prática, como evidenciado por Domínguez (2013, p. 68):

La atención a la diversidad cobra sentido desde el convencimiento en la teoría y en la práctica, de que la diversidad es un valor en sí misma y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales; el diálogo con otros significados, formas de vida y personalidades concretas, es necesario para profundizar en la relación y participación democrática propias de la sociedad actual. Educar en la diversidad, implica la superación de la cultura oficial, para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos (BELLO DOMÍNGUEZ, 2013, p. 68).

Desde a importância do ensino baseado no diálogo com outras culturas que implicam novos saberes e formas de ver ao mundo, conforme Bello Dominguez (2013) nos impele à reflexão na citação anterior, compreendemos que esta interação de experiências promove ainda valores de igualdade, aceitação e respeito ao diferente, como por exemplo, à população negra e quilombola.

Em outras palavras, e dentro do contexto escolar brasileiro o diálogo com as culturas afro-brasileiras nos permite abranger com inclusão social a diversidade cultural de nosso país, e também oportunizar representatividade ao brasileiro como

afrodescendente, reconhecendo e valorizando a identidade histórico-cultural negra nas Américas, desde a perspectiva de seus valores e saberes ancestrais.

Por outra parte, importa frisar segundo Ramos, Nogueira, Franco (2020), a diferença entre diálogos multiculturais e interculturais, de acordo ao seguinte quadro:

Quadro 1. Contraposição dialógica dos discursos (multi) intercultural

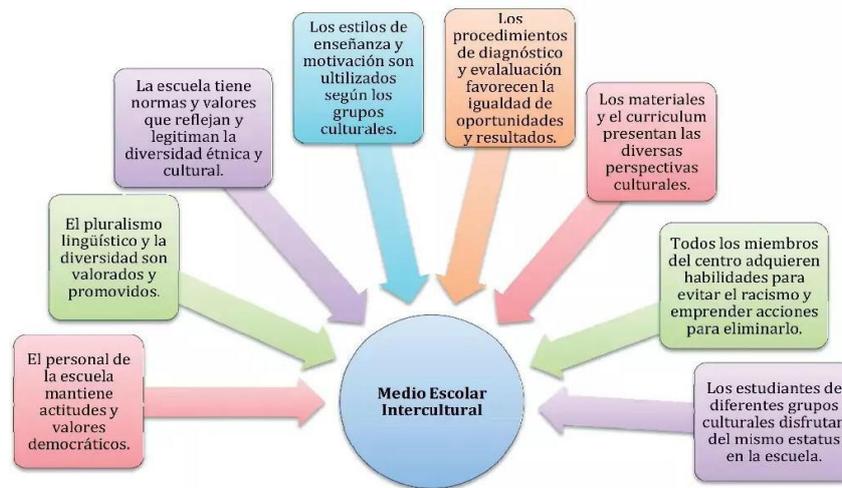
DIÁLOGO MULTICULTURAL	DIÁLOGO INTERCULTURAL
A noção de diálogo multicultural implica a aceitação de alguns princípios ocidentais que devem ser atendidos pela população. Assim, do ponto de vista econômico e político, as pessoas não contestam a estrutura do Estado Liberal multicultural, o que permite a institucionalização da cultura ocidental como hegemônica, subalternizando as demais culturas.	Em oposição a esse pensamento, desde 1974, tem-se desenvolvido a noção de diálogo intercultural, que vai ao encontro dos postulados multiculturalistas, acarretando uma dialogicidade “[...] intercontinental ‘Sul-Sul’ entre os pensadores da África, Ásia e América Latina, cuja primeira reunião foi realizada em Dar-Es-Salaam (Tanzânia) em 1976” (DUSSEL, 2016, p. 52).

Fonte: Ramos, Nogueira, Franco (2020, p. 3).

Desde o quadro anterior, os autores afirmam segundo Dussel (2016), o compromisso do diálogo intercultural em direção à uma construção epistemológica que considere as diversidades. O multiculturalismo, por sua vez, integra diferentes culturas, porém submetem-nas à cultura de sociedades ditas “superiores” (FIGUEIREDO, FRANTZ, 2018).

Então, cabe destacarmos, de acordo com Bekerman (2020), que os problemas da educação (multi) intercultural são resultados da ‘primazia epistemológica’, isto é, dos pressupostos subjacentes que naturalizam a cultura e a identidade dos povos dentro da estrutura do estado-nação, e que se ancoram assim em abordagens educativas. Em contrapartida, observe a figura a seguir:

Figura 1. Dimensão intercultural no espaço escolar



Fonte: Utrera, 2017.

Conforme indicado na figura 1, interpretamos que o ambiente educativo deve estar permeado de uma abordagem intercultural que favoreça a aplicação de princípios democráticos de justiça social, no qual todos estejam representados igualmente, inclusive apontando diferentes perspectivas de propostas de inclusão educativa intercultural, podendo inclusive ser resultado de uma ação em perspectiva educacional também em educação superior.

Entretanto, para que isto seja uma realidade, apontamos ainda a necessidade da aplicação do conceito de desobediência epistêmica acunhado por Mignolo (2008), que propõe se desprender da racionalidade moderna colonial que permeia nossa cultura latino-americana na educação. Desobedecer, pois, significa um ato de “rebeldia” a este sistema colonial educativo.

Contudo, importa frisarmos ainda, segundo Candau (2020) que, a educação intercultural vem sendo cada vez mais incorporada em contexto educativo. Não obstante, Bello Domínguez (2013) aponta que isto incorre em profundas mudanças educacionais que incluem princípios, crenças, valores relacionados com as ações pedagógicas e até na linguagem e normas não escritas.

No Brasil, no ano de 2003, surge a lei 10. 639, cuja finalidade é discutir a igualdade racial no país, tendo a educação como proposta de intervenção. Neste cenário, busca promover a valorização dos saberes, identidade, ancestralidade negra, bem como de suas culturas para a composição da sociedade, além claro de ser um instrumento antirracismo.

Entretanto, apesar de decorridos vinte e um anos da referida lei, esta ainda não foi valorizada e incorporada de forma crítica pelos currículos escolares.

A proposta da interculturalidade crítica então, surge a partir do contexto de “diálogo crítico, entre grupos socioculturais, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam” (SILVA, FERREIRA, SILVA, 2013, p. 258). Desse modo, arrola-se segundo estudiosos e críticos em um projeto social, educativo, cultural e epistêmico divergente à gênese do colonialismo.

De acordo com González (2019), a proposta intercultural fundamentada em base crítica tem a necessidade de ser construída desde “baixo”, ou seja, narrada sob as vozes daquelas comunidades que leem e habitam o mundo sob a forma de outros olhares, possibilitando assim a construção de realidades mais justas e equitativas.

No caso de comunidades da América, gostaríamos de destacar as construções de visões de mundo que tem permeado os saberes de comunidades afrodescendentes na América Latina. Contudo, estes conhecimentos pautados na ancestralidade e que tem construído tecnologias sociais que contribuem para o avanço de setores como o agrícola, farmacêutico⁸ e ambiental ainda são ignorados.

Desde o anterior, citamos Toledo e Barrera-Bassols (2015) em um panorama sobre a agroecologia e os saberes tradicionais, onde apontam o sucesso agrícola dos Moru⁹ pelo seu reconhecimento da estrutura e composição dos solos, inclusive, quanto mais preto o solo mais fértil será, e quanto mais arenosos e soltos, mais propícios à plantação da mandioca, batata-doce e do feijão, por exemplo.

Com isto, queremos destacar a comunidade quilombola de Pitimandeuá, no estado do Pará, que apresentam como parte de sua cultura a plantação da mandioca, no qual utilizam como saberes ancestrais solos também arenosos e soltos, e ainda cosmovisões tradicionais baseadas no conhecimento lunar, mas que ao contrário dos Moru, nunca utilizam fertilizantes agrícolas, ressaltando seu compromisso com o meio ambiente.

Por outro lado, citamos ainda os saberes afro-colombianos¹⁰ de produção agrícola da mandioca para subsistência, e os saberes afro-amazônicos de mulheres quilombolas

⁸ Ver também Diniz (2019).

⁹ Comunidade étnica africana do Sudão do Sul (África Oriental).

¹⁰ A referida comunidade é conhecida como quilombo de São Basílio, localizado a aproximadamente 50 quilômetros ao sul de Cartagena (Colômbia). Ver CASTRILLÓN, A. J. V. *Un acercamiento al contexto*

amapaenses na produção da Andiroba, usados na indústria farmacêutica (LIMA, 2023). Então, todos estes saberes e tecnologias sociais contribuem na contramão imperialista de antropização negativa da Amazônia e são pela lei 10. 639/2003 necessários à aprendizagem escolar, inclusive de quilombolas.

Em perspectiva destas refutações epistemológicas sulistas, destacamos a urgente necessidade da discussão de uma educação intercultural crítica, que segundo Silva, Ferreira, Silva (2013) avança para uma transformação na estrutura sócio histórica de nosso estado-nação, e questiona ideologias, além da falsa incorporação de narrativas (aqui negras) dos povos subalternizados.

Conseqüentemente, Ramos, Nogueira, Franco (2020) apontam para a interculturalidade crítica como um projeto contra hegemônico, no que a sustentam segundo outros autores, como uma proposta de configuração conceitual que é díspar à situação social e política imposta às culturas colonizadas e subalternizadas pelo homem branco, europeu e colonizador.

Por esses motivos, Candau (2020) explicita o perigo da interpretação polissêmica da “educação intercultural”, que induz à mera alusão à visibilidade e descrição de grupos socioculturais, reforçando as assimetrias e estereótipos respeito a esses diferentes sujeitos sociais, por isso defende a interculturalidade crítica para o questionamento das diferenças e desigualdades históricas.

Por último, concluímos que embora este projeto sobretudo, político e sócio educativo, do qual denominamos de interculturalidade da educação, ainda esteja em fase de construção, e se tenha evoluído em boa medida teoricamente, ainda precisamos avançar na construção de práticas educativas interculturais que considerem à reflexão crítica de saberes plurais em contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

productivo y culinario de la yuca (Manihot esculenta), en San Basilio de Palenque, corregimiento del municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar, Colombia. 2019. 131 p. – Trabajo de grado (Facultad de Ciencias Sociales y humanas – Departamento de Antropología), Universidad de Antioquia, Medellín, 2019.

Pensar a interculturalidade na educação significa indicar realidades incongruentes entre si, já que desmistifica os padrões eurocentrados perpetuados ao longo do tempo. Neste sentido, as construções de significações, principalmente de saberes quilombolas têm influenciado inclusive pesquisas acadêmicas no Brasil, embora de forma ainda sorrateira, assim como nos diversos níveis de educação no país. Dessa maneira, entendemos que o reconhecimento de novas epistemes sociais auxiliam na reflexão da importância de se valorizar os saberes dos diferentes sujeitos em espaço educativo.

Quanto aos etnossaberes quilombolas, especificamente, são o reconhecimento da diversidade desses povos e tem como base a valorização de seus saberes ancestrais e traços histórico-culturais. Por outra parte, esses saberes guardam importantes métodos tradicionais de soluções fitoterápicas, tecnologias sociais, conhecimento de seu território e até mesmo a relação homem-ambiente.

Desde o anterior, cabe ressaltarmos que esses conhecimentos advindos de suas práticas culturais tradicionais, divergem à cultura colonial moderna, tecendo reflexões sobre a pluridiversidade de saberes na perspectiva de uma educação intercultural, que promove a comunicação entre as culturas e desconstrói padrões normatizados, como forma de resistência dos povos subalternizados.

Por outro lado, defendemos o conceito de interculturalidade crítica, apontando ainda as diferenças entre o diálogo multicultural e intercultural, muitas vezes, considerados como definições concomitantes. Por último, nesta perspectiva apontamos ainda, o cuidado à interpretação da educação intercultural como um projeto educacional de reprodução de assimetrias sociais.

Desde tais conclusões, buscamos responder a seguinte indagação: Como efetivar os saberes de populações quilombolas em perspectiva intercultural e desde uma proposta decolonial? Para isso, ressaltamos a necessidade de avançar em práticas educativas interculturais que favoreçam o debate da cultura ancestral desses grupos sociais em igualdade nos diferentes espaços educativos.

Por último, enfocamos que a desobediência epistêmica, termo acunhado por Mignolo (2008), torna-se crucial ao projeto de descolonização do continente americano. Isto não somente em relação à crítica colonizadora do conhecimento, mas sobretudo, na incorporação de saberes tradicionais no campo educativo como forma de valorizar e consolidar esses etnossaberes.

REFERÊNCIAS

BEKERMAN, Z. **Reflection on the Dangers of 'cultural racism' in Intercultural Education.** *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 1-14, (2020), doi: 10.7821/naer.2020.1.534.

BELLO DOMÍNGUEZ, J. (2013). Educación Intercultural: ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? **Revista Ra Ximhai**, vol. 9, núm. 1, enero – abril, (2013), pp. 61 – 73.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasil, 2007. Acesso em 05 de Junho de 2023. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Decreto_6040_2007_cta.pdf

BRASIL. **Guia de Políticas Sociais Quilombolas.** Serviços e Benefícios do Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. Brasília, 2009. Acesso em 05 de Junho de 2023. Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Guia/Guia_de_Politicas_Sociais_Quilombolas.pdf

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 09. Jan. 2003.

CAETANO, A. P., FREIRE, I. P., & MACHADO, E. B. **Student Voice and Participation in Intercultural Education.** *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), (2020), 57-73. doi: 10.7821/naer.2020.1.458.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678 – 686, dez., 2020.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial.** *Revista EIXO*, Brasília–DF, v.5, n.2, julho–dezembro de 2016.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação.** Tradução de João Luiz Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

DINIZ, Raphael Fernando. Etnosaberes e Culturas Tradicionais Afrobrasileiras: Farmacopeia, Magia e Reprodução Material e Simbólica de comunidades quilombolas do vale do Jequitinhonha-MG. **GEOgraphia**, vol: 21, n.47, 2019: set./dez. Acesso em 29 de Maio de 2023. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/28178/23458>

FERNANDES, José Guilherme dos Santos; RAMOS, João Batista Santiago. O que é “estudos antrópicos”? *In.*: ROCHA, Carlos José Trindade da; RAMOS, João Batista Santiago (Orgs.). **Estudos antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos**



interdisciplinares; coletânea interdisciplinar (volume 1) - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Interculturalidade e Etnossaberes. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez. 2016. Acesso em 12 de Junho de 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilda/Downloads/62185-Texto%20do%20artigo-291173-1-10-20161226.pdf>

FIGUEIREDO, J. W.; FRANTZ, W. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. **Revista Roteiro**, vol. 43, núm. 2, pp. 673 – 706, 2018. Universidade do Oeste de Santa Catarina. DOI: 10.18593/r.v43i2.16105.

GONZÁLES, X. A. Interculturalidad crítica en América Latina: abriendo caminos. **Revista CoPaLa**. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio – diciembre (2019), pp. 227 – 237.

HERNÁNDEZ SAMPIERE, Roberto. FERNÁNDEZ CALLADO, Carlos. BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, T. S. S. Sulear e antropizar: narrativas afro no ensino de espanhol – Uma revisão sistemática de literatura. In: NEUBAUER, V. S.; BRUTTI, T. A.; SANTOS, D. T. G. Linguagens e hermenêutica na contemporaneidade. Cruz Alta: editora ilustração, 2023.

MATO, D. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Revista Alteridades**, vol. 18, núm. 35, enero – junio, 2008, pp. 101 – 116.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287 – 324, 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO. Z. G. E. **A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial**. EccoS - Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. 1- 10, e17339, jul./set. 2020.

RABELO, Simone Conceição de Moura; RAMOS, João Batista Santiago; SOUSA, Natasha Fernandes de. Filosofia da Libertação: Sinais de Decolonialidade. In.: ROCHA, Carlos José Trindade da; RAMOS, João Batista Santiago (Orgs.). **Estudos Antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares; coletânea interdisciplinar (volume 1) / - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.**



REBOLLEDO, R. N. Reflexiones en torno del pensar la educación desde la interculturalidad. **Revista Educere**, vol. 19, núm. 64, septiembre – diciembre, pp. 675 – 683, (2015), Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico** - n.202/março 2018 - mensal - ANO XVII. Acesso em 03 de Junho de 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilda/Downloads/41070-Texto%20do%20artigo-185045-1-10-20180310.pdf>

SILVA, Paulo Robério Ferreira. Teoria Decolonial: horizontes epistemológicos a partir da periferia global pós-ocidental. **VII Congresso em Desenvolvimento Social: Saberes e direitos em disputa**, 2020. Acesso em 06 de Junho de 2023. Disponível em: https://congressods.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Resumo_Minicurso-Teorias-decoloniais.pdf

SILVA, J. F; FERREIRA, M. G; SILVA, D. J. da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.

TOLEDO, V. M; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular Editora, 2015.

UTRERA, J. M. T. Mediación intercultural: tratamiento de los conflictos en entornos escolares. **Revista Digital Docente**, N.º 4, 2017.

Submetido em: 31/07/2023

Aceito em: 11/05/2024