



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INTERCULTURALIDADE E COMPLEXIDADE: QUESTÕES PARA A DOCÊNCIA

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS, INTERCULTURALITY AND COMPLEXITY: QUESTIONS FOR TEACHING

João Henrique Suanno
Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana

RESUMO

Este artigo propõe um estudo teórico (VILAÇA, 2010) com o objetivo de articular educação das relações étnico-raciais, interculturalidade crítica e complexidade como pressupostos para repensar a docência e a educação escolar. A emergência da questão das relações étnico-raciais na educação (BRASIL, 2004) tem levado a pensar em outros caminhos e referências. A interculturalidade crítica (WALSH, 2011) emerge então como perspectiva potente para romper as amarras da colonialidade e abrir a educação às diferenças. O pensar complexo (MORIN, 2015) pode ser articulado neste sentido com vistas a romper uma abertura paradigmática que valorize fundamentalmente a diversidade. Consideramos que a articulação destes referenciais pode auxiliar a reconfigurar a formação docente e à docência a fim de elaborar uma educação comprometida com o futuro solidário da humanidade (SUANNO, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Educação das relações étnico-raciais; Interculturalidade; Complexidade; Educação escolar.

ABSTRACT

This article proposes a theoretical study (VILAÇA, 2010) with the objective of articulating education of ethnic-racial relations, critical interculturality and complexity as presuppositions to rethink teaching and school education. The emergence of the issue of ethnic-racial relations in education (BRASIL, 2004) has led us to think of other paths and references. Critical interculturality (Walsh, 2011) then emerges as a potent perspective to break the bonds of coloniality and open up education to differences. Complex thinking (MORIN, 2015) can be articulated in this sense in order to break a paradigmatic opening that fundamentally values diversity. We believe that the articulation of these references can help reconfigure teacher education and teaching in order to elaborate an education committed to the future of solidarity with humanity (SUANNO, 2016).

KEYWORDS: Education of ethnic-racial relations; Interculturality; Complexity; Schooling.

INTRODUÇÃO

Pensar à docência na educação escolar como prática social de humanização das novas gerações, potencialização das capacidades individuais e emancipação social, no contexto brasileiro, é um desafio urgente ao consideramos o cenário socioeconômico e histórico do país. A (des) valorização da diversidade étnico-racial e cultural é uma das problemáticas com as quais os docentes se deparam, afetando o desenvolvimento dos



estudantes e, por consequência, da sociedade. Afinal, “nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem” (GOMES, 2001, p. 87) e considera o “diferente” deste padrão como “inferior”. Esta realidade produz bloqueios ao crescimento integral dos indivíduos e afeta sua capacidade de contribuição para a sociedade.

O presente trabalho encara este contexto e propõe um estudo teórico com o objetivo de articular educação das relações étnico-raciais, interculturalidade crítica e complexidade como pressupostos para repensar a docência e a educação escolar. Estas questões se apresentam como potentes para o contexto contemporâneo.

Primeiro apresentamos a educação das relações étnico-raciais a partir do contexto histórico nacional e mostramos a necessidade de criar uma educação outra, de uma ação docente pautada nesta perspectiva. Em seguida, apontamos a interculturalidade crítica como ferramenta potente para uma abertura radical à diversidade no contexto educacional. Depois expomos o paradigma da complexidade e sua posição de valorização da diversidade humana. A partir daí afirmamos a potencialidade da articulação teórica destes pressupostos para construir docências e formações docentes outras, uma outra educação, que incorpore constitutivamente as diferenças étnico-raciais e culturais como valor positivo e necessário para a humanidade.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: ENTRE A EXCLUSÃO E A REEDUCAÇÃO

A violência, o genocídio e o “epistemicídio” (matança generalizada de produções epistemológicas) são realidades históricas na constituição da América Latina em geral e também no Brasil. Aliás, a “produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história” (QUIJANO, 2006, p. 60). É no abuso da América Latina que se constitui a colonialidade do poder (QUIJANO, 1992) enquanto estrutura global de dominação e hierarquização a partir da classificação racial elaborada pelo ocidente.

Neste contexto é que se funda a ideia de modernidade e se origina a ideia de raça como modo de legitimar as novas relações de poder entre os europeus e o restante do mundo, especialmente indígenas e africanos. As diversas estruturas de dominação foram se reconfigurando em torno da categoria de raça. A partir daí se modelam as linhas globais



de desenvolvimento atuais em que os sujeitos considerados racialmente inferiores são ainda os maiores desprivilegiados da produção da modernidade (QUIJANO, 2006).

Forjado especialmente pela mortificação de negro e indígena desde a colonização, o Brasil se tornou um moinho de gastar gentes (RIBEIRO, 2010) indígenas e negras, escravizadas, despossadas de sua humanidade por meio de processos contínuos e subterrâneos de subalternização concreta e simbólica em benefício de uma elite dominante com sua cultura, religião, crenças, modos de vida, cor, padrões estéticos etc. neste sentido, Gomes (2008, p. 149) destaca que a

[...] violência é a pedra de toque, o núcleo central do processo identificatório dos negros. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.

Numa sociedade em que se estabeleceu, por mecanismos bélicos, concretos e simbólicos, a hegemonia da branquitude, a normatividade do ser branco, reconhecer o sujeito negro e sua produção cultural de forma positiva, especialmente na educação, é um processo que demanda esforços tensos e densos na direção de promover uma visão outra sobre, e uma relação outra com, a diferença, seja ela corpórea, epidérmica, cultural, religiosa, de gênero etc. Por pelo menos 400 anos os negros não tiveram acesso à educação formal no Brasil e, mesmo quando numericamente incluídos, não houve integração de seus conhecimentos e modos de ser na escolarização. Sant'Ana e Lopes (2015) destacam que a educação escolar brasileira é essencialmente excludente por negar o acesso a negros e indígenas, mas também por operar exclusivamente com base em padrões didáticos e curriculares uniformes e padronizados conforme um ideal humano e pouco atentos às necessidades e realidades dos estudantes concretos.

Frente a este cenário, na busca pela emancipação e dignidade enquanto sujeitos que se percebem humanos tanto quanto os brancos, os afrodescendentes em solo brasileiro mantêm sempre a educação como horizonte de liberdade e instrumentalização da plenitude existencial (SANT'ANA; LOPES, 2015). A resistência organizada, a inconformidade e a luta em prol superação da opressão, movida no seio da população negra brasileira, incidiu, nas últimas décadas, em políticas públicas de criminalização do racismo, no reconhecimento das disparidades étnico-raciais e na proposição de uma



reeducação das relações étnico-raciais que abrange a inclusão de conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica. A promulgação da Lei 10.639/03 é um marco importante neste sentido que implica no respeito e valorização da diversidade.

Em 2004 a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) vem acompanhada de um parecer do Conselho Nacional de Educação que dá o tom da preocupação em reeducar as relações étnico-raciais historicamente negativas na sociedade brasileira ao propor um “projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14) onde os cidadãos sejam orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e promovam a democracia.

Não se trata da passagem da atual escola eurocêntrica para uma escola pautada apenas na valorização de afrodescendentes. Trata-se, isto sim, de uma escola apontada para a interação democrática entre as diferenças, de uma educação verdadeiramente aberta à multiplicidade étnico-racial, cultural, histórica e social que compõe o Brasil.

Reeducar as relações étnico-raciais passa por reconhecer e valorizar as diferenças culturais, além de desconstruir estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias dirigidas a grupos inferiorizados como os negros e os indígenas. As Diretrizes destacam a necessidade de construir pedagogias de combate ao racismo e à discriminação que estejam atentas a despertar a consciência dos danos da exclusão para a humanização de negros e não negros. Frente à composição multiétnica e multicultural do Brasil, precisamos

[...] de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhe são adversos (BRASIL, 2004, p. 18).

Esta premente necessidade reafirma a urgência de novas pedagogias, aponta para repensar radicalmente o atual modelo escolar e construir uma educação que incorpore as diferenças culturais, dentre elas a diversidade étnico-racial, como valor positivo e fundante. A escola hegemônica fundada no paradigma da modernidade ocidental (MORAES, 2012) é fundamentalmente excludente, ancorada numa perspectiva monocultural e reducionista, incapaz de conceber a diferença como riqueza por ter o homem ocidental como modelo de



humano universal a inferiorizar os demais humanos (SODRÉ, 2012). Logo, os modelos de docência e formação docente em geral seguem a mesma tendência de silenciar as diferenças culturais em nome de um padrão colonial (QUIJANO, 2006).

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85) afirmam que a escola apoia “um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola”, indicando que, em geral, a segregação é uma lógica central para a escolarização contemporânea. Aliás, o que se levanta em torno das legislações citadas e da proposta de educação das relações étnico-raciais é

[...] um ponto central: o questionamento da escolarização da forma como se dá majoritariamente no país. Desde a crítica aos conhecimentos/conteúdos escolares e sua produção centrada desde/para a Europa até à problematização das relações de opressão sutil por meio da linguagem, das formas de ensino e avaliação e do contexto imagético, é atravessada a necessidade de repensar a escola, tendo como um dos eixos centrais a questão étnico-racial, que é decisiva na formação das identidades e, portanto, influencia no desenvolvimento individual e grupal (SANT’ANA; LOPES, 2015, p. 13).

Urge uma educação efetivamente preocupada com a diversidade cultural e étnico-racial presente no Brasil. Para além de discursos politicamente corretos e da inserção de novos conteúdos, precisamos de uma escola calcada nas diferenças, uma escola em que haja práticas concretas de aceitação e promoção da diversidade existente na sociedade. É neste sentido que podemos ampliar a educação das relações étnico-raciais para que seu movimento de crítica à escolarização hegemônica abra espaço para alterar profundamente a organização escolar e as práticas pedagógicas.

Portanto, precisamos percorrer outros caminhos e partir de outras bases, diferentes do paradigma moderno e da docência fundada aí para pensar uma educação escolar que efetivamente promova a diversidade e reedueque as relações étnico-raciais. Logo, questionamos: que referenciais podem ajudar a pensar uma docência e uma escola essencialmente distintas, baseadas na ideia de diversidade e abertas em suas variadas dimensões às diferenças culturais? Que bases podemos pensar para que a docência afirme, amplie e aprofunde a problematização eliciada pela educação das relações étnico-raciais quanto à monoculturalidade da escola?



Estas indagações vão nos movimentando a buscar referências e estabelecer fundamentos para a docência numa perspectiva educativa profundamente atenta às diversidades humanas e à sua valorização e potencialização. Não trazemos respostas, mas elementos de discussão teórica que aos poucos possibilitam a análise sobre a realidade e a instrumentalização de processos educativos plurais. Consideramos que o diálogo aqui estabelecido poderá servir à reflexão sobre a docência e sobre a formação docente relativa à educação das relações étnico-raciais e outras questões de diferenças culturais.

Para seguir neste esforço, é central a convicção de que

[...] embora uma pedagogia do racismo atue de forma redundante e massiva no corpo da sociedade e seja pouco questionada, é possível que os espaços educativos forjem uma pedagogia da diversidade. Esta pedagogia não parte de padronizações realizadas a partir de um ideal europeu-branco, nem mesmo do negro. Ao contrário disto, diferentemente do que ocorre no sistema educacional na maioria das vezes, é preciso romper com paradigmas de unicidade para construir projetos pedagógicos que tenham como base, meios e finalidades a diversidade (SANT'ANA, 2015, p. 443).

Mas, se precisamos de uma educação diferente, de uma escola outra, de uma “pedagogia da diversidade”, de uma docência para a diferença, precisamos também discutir a partir de quais referenciais pensaremos. Assim, torna-se necessário buscar aportes teóricos em que haja a preocupação com as diferenças, a permitir uma reconstrução do sistema educacional para que incorpore as diferenças culturais como constitutivas e não como aditivas. É neste sentido que temos percebido a potencialidade que a interculturalidade crítica e a complexidade tem para ampliar a discussão da educação das relações étnico-raciais a fim de repensar radicalmente a escola contemporânea.

Para seguir nesta direção, realizamos um estudo teórico, na tentativa de ampliar quadros de pensamento sobre o assunto discutido em âmbito acadêmico (VILAÇA, 2010). No recorte do presente trabalho, discutimos o paradigma da complexidade e a interculturalidade crítica a fim de salientar que estas perspectivas podem auxiliar na construção de uma educação aberta às diferenças culturais, respondendo e aprofundando o desafio da educação das relações étnico-raciais. A abordagem qualitativa de pesquisa (FLICK, 2009) orienta este estudo, possibilitando explorar e propor diferentes olhares sobre um assunto e superar visões dogmáticas.



A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Enquanto instituição normatizada, a escolarização é fundamentalmente avessa às diferenças culturais por partir não do “arco-íris” cultural existente na realidade brasileira e sim com base em padrões ocidentais. De acordo com Candau (2016a, p. 343, grifos da autora), “As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola tem de resolver. Estamos longe de encará-las como *vantagem pedagógica*”. É um desafio romper com a crença na superioridade cultural ocidental endossada pela escola.

Cada vez mais tem sido dada evidência à necessidade de ultrapassar este modelo escolar calcado na hierarquização étnico-racial. Urge uma escola que incorpore como riqueza a constituição histórica, cultural, étnica e racial da diversidade existente no Brasil, uma escola em que as diferenças culturais existentes no país sejam concebidas como valor e ao mesmo tempo problematizadas em suas relações assimétricas. A perspectiva de educação intercultural crítica emerge nesta direção. Em linhas gerais, Silva (2003) destaca que o multiculturalismo representa o reconhecimento da diversidade cultural, enquanto a interculturalidade propõe a intervenção na realidade ao colocar as culturas em relação.

Na América Latina a interculturalidade é atualmente compreendida como resistência e criação cultural, epistemológica e política contra os padrões ocidentais (CANDAU, 2016b). Historicamente, o sentido de interculturalidade de educação intercultural se relaciona à educação bilíngue e à educação indígena especialmente nos países latino-americanos (WALSH, 2010). Esta concepção aparece em legislações e políticas educacionais brasileiras. Mas a interculturalidade crítica não se restringe ao bilinguismo, à educação indígena ou à relação entre as culturas, como diz Walsh (2007, p. 47):

Mais que a ideia simples de inter-relação [...] a interculturalidade sinaliza e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado através da práxis política (tradução nossa).

Neste sentido, a interculturalidade crítica é mais uma proposta política de intervenção advinda do cenário étnico-social latino-americano do que um conceito acadêmico. Questiona-se a hierarquização racialista e propõe-se uma articulação das diferenças subalternizadas contra a colonialidade do poder (QUIJANO, 2006). Trata-se de “uma



configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização” (WALSH, 2007, p. 50, tradução nossa). É uma configuração com relação às diferenças enunciada desde lugares étnico-raciais inferiorizados – é pensar desde/com as diferenças.

A interculturalidade crítica demanda a transformação das estruturas, instituições e relações sociais para que as diferenças de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver não sejam mais subalternizadas. Ainda por construir, pode-se pensar como verbo:

[...] “interculturalizar”, como estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação *entre*, como “interculturalização” em condições que propiciam o respeito, a legitimidade, a simetria, a equidade e a igualdade. Mas ainda mais importante é sem entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos – que afirma a necessidade de mudar não só as relações, senão também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, a inferiorização, a racialização, a discriminação (WALSH, 2011, p. 102, grifos da autora, tradução nossa).

Nota-se, portanto, que a interculturalidade crítica problematiza a nível profundo as relações instituídas entre as diferenças. Questiona não apenas as discriminações e preconceitos socialmente aparentes, mas as estruturas fundantes das sociedades ocidentalizadas, marcadas pela subalternização do que historicamente se considerou como diferente. Nesta perspectiva, interculturalizar é emancipar a partir das diferenças, toma-las como riqueza constitutiva da humanidade para potencializar os processos de interação social e construção de instituições e sociedades radicalmente abertas às variadas possibilidades de existência humana.

Mas o que significa a incorporação desta perspectiva na educação? Leva à reinvenção escolar com a abertura às diferenças culturais. Candau (2016a, p. 347) afirma:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Está em questão não somente o conteúdo curricular, mas todo o significado e toda a dinâmica da educação e da docência em meio à diversidade étnico-cultural. É uma escola



que se abre, por meio do cotidiano da docência, às culturas originadas no continente latino-americano, especialmente às culturas indígenas e às culturas negras (CANDAU, 2012).

Não nos referimos a atividades esporádicas sem integração com o currículo e muito menos à “folclorização” da cultura por meio da exposição de dança, comida, música, vestuário etc. No inverso disto, Candau (2010) ressalta a necessidade de partir da educação como prática social relacionada à dinâmica da sociedade; valorizar a diversidade para construir a igualdade; ter um enfoque global que afete a cultura escolar (formas, ritos e didática) e a cultura da escola (conteúdos socializados); questionar o etnocentrismo e a escolha dos conteúdos; afetar o currículo explícito e oculto, isto é, a organização dos conhecimentos e as relações entre os sujeitos.

A interculturalidade crítica refunda o sentido da educação e propõe uma reinvenção da escola desde uma lógica outra. Trata-se, na perspectiva de Walsh (2010, p. 93), de construir “uma práxis pedagógica crítica, intercultural e de-colonial que pretende pensar não somente ‘desde’ as lutas dos povos historicamente subalternizados, senão também ‘com’ sujeitos, conhecimentos e modos distintos de estar, ser e viver” (tradução nossa).

Este entrelaçamento entre as diferenças culturais de modo contra hegemônico demanda apreender a realidade de modo circular e emaranhado. Para Souza e Fleuri (2003) a interculturalidade compreende a noção de hibridismo entre as culturas em um vaivém dinâmico que confronta as diferenças culturais e produz possibilidades de entrelaçamento para além da polarização. Neste sentido, os autores afirmam que é fundamental ter um olhar sensível à complexidade que permeia os arranjos não lineares da interculturalidade. Mais do que isto, para que a educação e a docência sejam pensadas numa ótica intercultural, é urgente uma perspectiva complexa.

Diante desta discussão, fica evidente que é incoerente pensar a interculturalidade nas amarras do paradigma newtoniano-cartesiano com seu caráter unidimensional, mecanicista e excludente (MORAES, 2012). Azibeiro (2003) argumenta sobre a necessidade de olhar para a interculturalidade a partir do pensamento complexo, que permite conceber o entrelaçamento, o hibridismo, a incorporação das diferenças e a dialogicidade entre as diversas dimensões da realidade. A complexidade

Incita-nos a quebrar esferas fechadas para restabelecer as articulações entre o que foi separado, tentar compreender sua multidimensionalidade,



juntar as idéias, os fatos, as pessoas, mesmo @s que aparentemente se excluem [...] essa maneira de entender e de ser se opõe aos sectarismos e às intolerâncias. [...] O pensamento complexo – como escolha que se refaz continuamente – é um pensamento que *pratica o abraço* e se prolonga na *ética da solidariedade* (AZIBEIRO, 2003, p. 104, grifos da autora).

Portanto, está explícita a necessidade de pensar na interculturalidade a partir da complexidade. Isto indica que a interculturalidade é ao mesmo tempo emergente e convergente com a complexidade. Como veremos, pensar a educação e a docência a partir da complexidade traz sinalizações que indicam para a perspectiva intercultural. Por outro lado, debater a interculturalidade leva a uma ruptura com o pensamento moderno, que pode ser orientada pelo paradigma da complexidade. Trata-se de uma movimentação circular, retroativa a interdependente entre interculturalidade e complexidade na educação.

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E A ABERTURA À DIVERSIDADE

Para Moraes (2012), a escola atual é baseada no paradigma newtoniano-cartesiano moderno, com a concepção puramente linear, matemática, determinista e mecanicista do mundo. Este paradigma cindiu o sujeito humano em espírito e matéria, razão e emoção, mente e corporeidade; fragmentou variadas dimensões humanas e, ao dicotomizar o pensamento, estabeleceu categorias hierárquicas entre etnias, gêneros, religiões. O “homem aprendeu a dividir, a fragmentar para estudar, para vigiar, controlar, hierarquizar, classificar, rotular por ordem de importância, preço, valor” (ALVES, 2013, p. 62). Daí emerge uma educação hierarquizada, fragmentada, desarticulada da vida, distanciando currículo e realidade sociocultural e considerando as diferenças como deficiências.

Diante disto, Morin (2007; 2015) propõe a necessidade de repensar a educação a partir do paradigma da complexidade, que busca pensar a multidimensionalidade da realidade por meio de uma articulação do que é complementar, entrelaçado e contraditório. Complexidade se refere ao que é tecido junto, a tessitura da realidade em suas diversas dimensões. Os pilares do paradigma tradicional estão abalados e o trabalho vital agora é religar o que era considerado em separado, aprender a relacionar certeza e incerteza, aceitar que o conhecimento corre o risco de erro e ilusão.

Pensar complexo é orientar-se por um conhecimento pertinente para o mundo presente, é perceber o entrelaçamento do real e buscar sua compreensão não mais pela



divisão e superespecialização, mas pela religação e interação mútua entre os diversos fatores constituintes da realidade. É olhar a realidade a partir da lógica de organização que a compõe, uma revolução do pensamento a fim de possibilitar a ação num mundo cheio de incertezas e cegueiras. Além disto, pensar complexo é também uma abertura paradigmática em relação ao modelo de raciocínio imperante desde a modernidade e implica em novas compreensões para a docência, para a educação, inclusive em relação à diversidade.

A aceitação das diferenças e da diversidade é um derivante lógico do pensamento complexo, pois a fim de que haja o tecido conjunto da complexidade do real é pressuposto evidente a existência de distintos elementos que se entrelaçam e interagem. A pluralidade é condição para a existência da vida e, assim sendo, adquire papel central na lógica complexa por meio do princípio da complementaridade, que postula a convivência das diferenças como fato necessário para a organização da realidade.

Morin (1977) demonstra que a diferença e a diversidade complementares à unidade caracterizam os sistemas vivos em suas estruturas químicas, biológicas, sociais e culturais.

Todo o sistema é uno e múltiplo. [...] A organização celular produz e mantém a diversidade dos seus constituintes moleculares. A constituição dum organismo adulto a partir dum ovo é um processo de criação intra-organizacional de milhões ou bilhões de células ao mesmo tempo diferenciadas, diversificadas e individualizadas (dispondo de autonomia organizadora). Tudo aquilo que é organização viva, isto é, não só o organismo individual, mas também o ciclo das reproduções, os ecossistemas, a biosfera, ilustram o encadeamento em circuito desta dupla proposição: a diversidade organiza unidade que organiza a diversidade (MORIN, 1977, p. 112).

Nesta perspectiva a unidade não exclui a multiplicidade e a multiplicidade não exclui a unidade. Ambas se relacionam mutuamente. As células, menor sistema vivo, ilustram este ponto. Uma célula é uma unidade e mantém uma uniformidade enquanto sistema vivo. Todavia, isto não exclui a diversidade que está contida na própria organização celular – a multiplicidade de elementos, substâncias, processos e interações da célula é condição para que esta se mantenha viva. Assim, a diversidade é imperativa para a manutenção da vida em suas múltiplas interações. A complexa organização da realidade está entrelaçada a uma diversidade sistêmica que precisa ser preservada, pois é capaz de produzir novas organizações e potencializar a vida em sua dimensão biológica e social.



Além de todos os organismos e sistemas vivos serem compostos por uma complexidade que abriga simultaneamente unidade e diversidade, a vida não é possível no isolamento. A interdependência se constitui numa característica de manutenção da vida, como aponta Capra (2005, p. 23):

Os animais dependem da fotossíntese das plantas para ter atendidas as suas necessidades energéticas; as plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e todos juntos, vegetais, animais e microorganismos, regulam toda a biosfera e mantêm as condições propícias à preservação da vida.

Todas as estruturas biológicas se inserem em relações de maior ou menor grau com outras estruturas e com o ambiente no qual estão inseridas. Este fato biológico inspira também as relações sociais dos seres humanos. A vida se dá sempre no coletivo, mediante a capacidade de estabelecer interações construtivas com vistas a sustentar a planetariedade e não a individualidade.

Fica evidente a necessidade de criar relacionamentos humanos mesmo num contexto de pluralidade cultural, o que pode ser facilitado pela perspectiva intercultural (CANDAU, 2016b) anteriormente discutida. Ademais, se a vida biológica, social e cultural da humanidade está condicionada à capacidade de manter vínculos de interdependência em todas estas dimensões, é preciso conceber formas de promover efetivas trocas entre as diferentes culturas humanas. A complexidade da realidade social contém em si a diversidade, que é fator imprescindível para a manutenção da vida material e imaterial da humanidade. A interdependência frente ao diverso abre possibilidades de enriquecimento da condição cultural humana no geral e nos grupos étnicos particulares.

O paradigma da complexidade implica na aceitação da diversidade humana em suas dimensões sociais, psicológicas, religiosas, culturais, biológicas, históricas, psíquicas, sexuais, de gênero, dentre outras. A relação é valorizada e admite-se a incompletude e complementaridade das diferenças culturais no nível global, nacional, regional e local. A lógica de complexidade “nos leva a aprender a respeitar outros questionamentos, outras culturas” (MORAES, 2012, p. 67). Morin (2015 p. 57) chega a destacar a “preocupação de salvaguardar indissolavelmente a UNIDADE/DIVERSIDADE humana: o tesouro da unidade humana é a diversidade humana, o tesouro da diversidade humana é a unidade humana”.



Tal posicionamento é reafirmado em sua proposta de reformar a educação com a inclusão da necessidade de compreensão do outro.

Uma educação baseada no pensamento complexo deve valorizar a capacidade de elaborar conceitos, símbolos e ferramentas racionais espalhadas por toda a humanidade em suas diversas civilizações e culturas. É urgente promover o reconhecimento da “humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2000, p. 47). As diferenças culturais não podem apagar a unidade humana e a unidade não pode tornar-se homogeneização cultural sob pena de enfraquecer a potencialidade humana.

A “diversidade cultural e o diálogo entre diferentes seres com suas diversidades físicas, étnicas, emocionais e culturais contribuem para o surgimento de novas formas de relação do humano, consigo, com o outro e com a natureza” (ALVES, 2013, p. 61). As culturas têm de aprender umas com as outras e a “orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura-mestra, deve-se tornar também uma cultura-aprendiz” (MORIN, 2000, p. 102) que respeita a mestiçagem, a multiculturalidade, a diversidade étnica e cultural existente em todo o mundo.

Assim, a religação das diversidades, que não signifique seu aplainamento ou subordinação a um padrão, é tarefa para a educação comprometida com o futuro humano, com a promoção de uma cidadania planetária que inscreva as singularidades como aspecto positivo da unidade humana. Uma educação fundada no paradigma da complexidade compreende as diferenças não mais como deficiências, oposições ou desigualdades a partir de um modelo, mas como entrelaces tecidos numa dinâmica intercultural.

Emerge daí como desafio central, articular, na docência e na formação docente, “a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 74). Isto implica na urgência de desenvolver instrumentos para a formação de professores que abranjam outros modos de pensar, propor, produzir, dialogar e fazer a docência por meio da tessitura, da pluralidade, de um pensamento mais global.

Souza e Fleuri (2003) apontam a introdução do pensamento complexo na formação docente articulada à interculturalidade como estratégia para possibilitar a construção de um



pensamento e uma visão outras, que considerem o hibridismo, a valorização das diferenças e a variedade de visões sobre a realidade. Assim, os espaços educativos podem ser assumidos como “produtores e legitimadores de formas de subjetividade e de modos de vida” (SOUZA; FLEURI, 2003) constantemente rearranjados de maneira complexa.

É evidente que o paradigma da complexidade funda uma abertura profunda às diferenças culturais e propõe compreender o outro em seu legítimo outro com empatia na criação de “espaços para a expressão da alteridade” (MORAES, 2015, p. 61). Esta abertura ao “outro”, de qualquer pertencimento étnico-racial, emerge como fundamento numa educação para o século XXI pensada a partir da complexidade (SUANNO, 2016), articulando-se à interculturalidade para elaborar elementos teóricos pertinentes para a docência e para a formação docente. A diversidade é admitida como fator constituinte da realidade, e impõe-se como um princípio que atravessa a humanidade desde sua composição biológica até sua produção sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teórico evidenciou articulações entre duas perspectivas teóricas férteis para problematizar a escolarização atual e propor uma educação outra, com outros modelos de docência, que concebam fundamentalmente as diferenças como riqueza, incluindo a questão étnico-racial.

A interculturalidade crítica é uma proposição de radical aceitação das diferenças culturais contra a dominação ocidental sobre o mundo. Por envolver o entrelaçamento e exigir uma nova forma de pensar, agir e sentir, consideramos que a educação intercultural implica em adotar um paradigma que não seja o newtoniano-cartesiano. O pensamento complexo ultrapassa o paradigma moderno e estabelece a indissociabilidade, a tessitura comum entre as distintas dimensões da realidade; traz consigo uma perspectiva de valorização basilar da diversidade étnico-racial e cultural da humanidade e impulsiona à proposição de uma educação que religue as diferenças culturais à unidade da humanidade.

Compreendemos então que a docência balizada pela perspectiva intercultural nutrida pela complexidade valoriza a diferença e impulsiona o diálogo entre as pessoas sem despi-las de suas características e, no lugar de negar as assimetrias das relações de poder,



problematiza os conflitos. Uma educação fundamentada na abertura paradigmática do pensar complexo incorpora a urgência de viabilizar as trocas entre as culturas numa dinâmica intercultural a fim de preservar a diversidade atrelada à unidade humana. O futuro da humanidade e do planeta será um tempo de esperança somente se conseguirmos promover a mestiçagem criadora de novos caminhos para a compreensão da vida e para a convivência entre os seres humanos em suas diferenças.

Diante disto, evidenciamos que a interculturalidade crítica e o paradigma da complexidade podem ser articulados para pensar docências, práticas pedagógicas, enfim, uma educação que incorpore basilaramente, as diferenças culturais como riqueza, ampliando a proposta e o desafio colocado pela perspectiva de educação das relações étnico-raciais. Interculturalidade e complexidade convergem na contraposição ao paradigma disjuntivo e segregador da modernidade ocidental, na proposição de uma lógica inclusiva e reconstrutiva das relações entre as diferenças da humanidade, na atenção à necessidade de repensar radicalmente a educação, na abertura ao diálogo contra hegemônico e na proposição da valorização do “outro” em sua legitimidade e diferença.

Portanto, colocar a docência cotidiana e a educação a serviço do futuro da humanidade implica na urgência de os sistemas escolares lancem bases para a construção do viver e conviver em posição de abertura e respeito em meio à diversidade de culturas. Reinventar a educação para o tempo presente representa trazer a diversidade do mundo como um valor positivo dentro dos processos educacionais.

Sem intenção de exaurir a discussão, este estudo apontou a educação das relações étnico-raciais, a interculturalidade e a complexidade como elementos articulados que podem contribuir para uma educação escolar aberta às diferenças culturais em todas as suas dimensões. Consideramos que as questões abordadas no decorrer do texto são fundamentais para pensar a docência no contemporâneo. Assim, pouco a pouco vai se adotando, no cotidiano de aprender e ensinar, a contraposição às barbáries do passado e assumindo-se a criação de um futuro pleno de respeito e da consciência do valor positivo da diversidade e da constante incompletude de todos.

REFERÊNCIAS



ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação 'outra'?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a. p. 342-357.

_____. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação 'outra'?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016b. p. 6-15.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da questão. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.



MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, vol. 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

_____. Os fantasmas da América Latina. In: NOVAES, Adauto (org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Senac, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Brasília, DF: UnB, 2010.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no nordeste goiano. **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 6, nº 4, p. 428-449, nov./dez., 2015.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, dezembro, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SUANNO, João Henrique. Por que uma escola criativa? **Polyphonía**, v. 27, nº 1, jan./jun., 2016.



GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis. WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración, 2010.

_____. Etnoeducación e interculturalidade em perspectiva decolonial. In: BALCAZAR, Lilia Mayorga (coord.). **Desde adentro: etnoeducación e interculturalidade en el Perú y América Latina**. Lima: Centro de Desarrollo Étnico, 2011.