

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A NOÇÃO DE RELAÇÃO EM ÉDOUARD GLISSANT PARA SE PENSAR UMA
EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA NO BRASIL**

DOUGLAS JOEL DOS SANTOS

Recife, PE

2023

DOUGLAS JOEL DOS SANTOS

A NOÇÃO DE RELAÇÃO EM ÉDOUARD GLISSANT PARA SE PENSAR UMA
EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA NO BRASIL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de
Pernambuco como requisito básico para a conclusão do curso de
licenciatura em pedagogia.
Orientador: Rui G. M. Mesquita

Recife, PE
2023

A NOÇÃO DE RELAÇÃO EM É. GLISSANT PARA SE PENSAR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA NO BRASIL

Douglas Joel dos Santos

RESUMO

Este artigo buscou identificar como a Poética da Relação (1990) - obra que expõe o pensamento filosófico do autor Édouard Glissant - pode contribuir para pensarmos uma educação descolonizadora do cânone ocidental etnocêntrico que fundamenta hoje as práticas pedagógicas orientadoras da escolarização no Brasil. Para os objetivos específicos busquei compreender o local da Relação no pensamento de seu autor, especificando o que vem a ser “descolonizar a educação” e articulando o que nos diz a Relação com a descolonização da educação propriamente dita. O procedimento metodológico da pesquisa qualitativa apoiou-se em autores e autoras complementares à abertura da Relação, trazendo temas relevantes como a escola na modernidade, racismo, hegemonia cultural e descolonização no contexto brasileiro com a finalidade de abordar criticamente as dimensões do ser-saber-poder na educação. A discussão da pesquisa aponta para um necessário desvio do tradicionalismo escolar que legitima a intransigência cultural em nosso país através dos séculos, endossando mecanismos de exclusão e segregação através da ideologia burguesa dominante.

Palavras-chave: Poética da Relação; Descolonização da educação; Escolarização; Racismo.

INTRODUÇÃO

As correntes de pensamento pós-moderno e pós-colonialista tem cruzado suas concepções e teorias pautadas na realidade social contemporânea. Dentre estas correntes, os estudos culturais do século XX em diante têm se debruçado no intuito de fazer emergir um outro olhar sobre as formas de ser e saber em um contexto de dependência cultural e apagamento histórico da memória dos povos vítimas do colonialismo como elemento vital da colonialidade. Em educação, a fixação do cânone epistemológico difundido pela cultura europeia fechada em seus limites como modelo de universalidade tem como corolário, nos países colonizados, a sujeição dos participantes aos moldes de uma ontologia excludente e autorreferente do ser, consagrada pelo paradigma da cultura ocidental. Isso implica, em territórios multiculturais, o apartheid das culturas, precedendo um esforço por parte da hegemonia dominante de transmitir sua cosmovisão com o objetivo de manter-se estável.

Um dos pensadores que mergulham na densidade dos contatos imprevisíveis entre as culturas do mundo é o filósofo e romancista Édouard Glissant, que através de sua Poética da Relação expõe seu pensamento acerca dos entrelaçamentos e repulsas resultantes do choque cultural evidenciado no mundo com a experiência da modernidade europeia. É a partir de seu pensamento que busco formular como sua teoria pode se articular com a realidade vivida por nós, brasileiros imersos na transculturalidade mundial, herdeiros de várias feridas deixadas pelo colonialismo. A dependência cultural a qual os povos colonizados foram submetidos teve sua continuidade através da educação, alastrando seus esforços desde a educação jesuítica até a formação do cidadão de direitos universais na ordem econômica vigente.

Nesse contexto, a noção de Relação em Glissant estimula a percepção de que, em movimento contrário à padronização das sensibilidades, o que não podemos ignorar é a explícita presença das diferenças que compõem a diversidade. A “mestiçagem cultural” que nos interpela torna suspeita qualquer interpretação unilateral do real. A Poética da Relação leva a cabo uma ruptura com a concepção colonial do que vem a ser cultura, o que abarca aquela cultivada no processo de escolarização, exportada para o mundo.

Como prerrogativa da educação moderna, a formação escolar inaugura “um tipo específico de socialização que progressivamente viria tornar-se hegemônica” (Canário, 2005, p.61), favorecendo a unificação cultural (e por isso linguística e identitária) exigida pelos Estados-Nação em processo de industrialização. Demarcando, assim, a necessidade de produção de indivíduos aptos a reproduzir a ordem social dominante. Alimentada pela interiorização dos ideais, dos valores, da estética e da moral burguesas difundidas pela branquitude intelectual (Nunes, 2006) – que detém, através das instituições de ensino, o poder acerca dos saberes referentes à subjetividade coletiva –, a hegemonia da sociedade escolarizada concebe a cultura como elemento único e homogêneo. Sobretudo em países latino-americanos como o Brasil onde as classes abastadas impõem a necessidade irremediável de adesão dos atores sociais ao seu padrão e modo de vida.

Como constatação introdutória à discussão, podemos inferir que a formação humana empreendida pela escolarização (com ênfase a partir do século XIX e com destaque particular para a segunda metade do século XX) pretende formar identidades sociais coesas entre si e adequadas à reprodução de uma estrutura social estratificada nas categorias de classe, gênero, renda e raça. Essa forte hierarquização com diferenças rígidas segrega e subalterniza aqueles que

não se encontram no mesmo grau de formação escolar. Tais sujeitos, por sua vez, são classificados como um problema para o desenvolvimento cultural e econômico que a escola, enquanto forma, organização e instituição, encarrega-se de levar a cabo através da disciplina moral e de uma estética própria de suas práticas pedagógicas (Canário, 2005).

Nessa pesquisa, que se esforça para pensar a descolonização da educação acoplada à teoria glissantiana, sinto a necessidade de indagar radicalmente essa construção sociofilosófica universal, que ilustra o enviesamento presente nas concepções de Ser Humano, de História, Ciência e Cultura atreladas diretamente à objetividade da socialização escolar. Teóricos como Rui Canário (2005, p.64) dirão que

É deste ponto de vista, da escola como 'fábrica de sujeitos', que podemos definir a escola como uma instituição que, assumindo as funções anteriormente desempenhadas pelas instâncias religiosas nas sociedades tradicionais, socializa os atores nos valores laicos e universais das sociedades modernas [...] Está em causa... em termos sociais, formatar uma espécie de 'homem novo', a partir da transferência que o poder liberal faz do essencial das tarefas destinadas à efetivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão para o âmbito da socialização escolar.

O modelo escolar, inspirado na experiência capitalista da modernidade europeia, exerce influências determinantes no imaginário social e intelectual na experiência brasileira, cujo reflexo colonialista é projetado em perspectiva e práxis, impondo ao sujeito a necessidade de fazer parte de um segmento social específico que comunga de uma cultura exclusiva, fomentando o desejo e a indiscutível necessidade de tornar-se um sujeito de Cultura capaz de ascender socialmente, diferenciando-se qualitativamente. Trata-se de uma suposta elevação cultural, erudição do sujeito e vantagem no sistema econômico.

Portanto, a importância de se pensar a descolonização da educação emerge concomitante ao fato de que

“A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. [...] Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.” (Torres apud Oliveira; Candau, 2010, p.18)

É diante desse embasamento, cotejando com nossa realidade local, que podemos perceber como a colonialidade é expressa vigorosamente no sistema educacional brasileiro, seja na relação professor-aluno na escolarização, na interiorização de juízos morais que submetem uma cultura a outra, ou na assimilação de hierarquias e estigmas raciais que suturam os sujeitos à estrutura social conforme sua classificação na mesma, como afirma Stuart Hall (1992) em “Identidade cultural na pós-modernidade”. É assim que a escola, pela transmissão de uma cultura única que é o suporte último de uma integração nacional, “em torno de uma língua única e de um conjunto seletivo de valores patrióticos, contribui para a criação de uma nova ordem social prevenida dos eventuais excessos das classes perigosas” (Canário, 2005, p.66).

A instituição escolar busca articular as categorias de ser-saber-poder em conformidade com pressupostos colonialistas, que através da produção de uma experiência isolada do contexto pluriétnico dá corpo à compreensão do que vem a ser civilizado ou não, legitimando e naturalizando um processo metodológico de aculturação (formação). Assim, o indivíduo formado se vê em estado de exceção juntamente com seus semelhantes, diferentemente daqueles que não lograram êxito nesta apropriação devido às suas condições existenciais concretas.

Para dar ênfase à reflexão que aqui nos cabe, pensando a respeito da inclusão dos sujeitos racializados e culturalmente inferiorizados na escolarização, o intelectual Abdias do Nascimento (1980, p.48) diz que

Por causa de suas condições sócio-econômicas, já que os negros brasileiros só existem no mais baixo espaço da escala social, inexistem para eles oportunidades de educação, e, muito especialmente, para o aprendizado e o treinamento de línguas estrangeiras. Este é um campo de escolaridade quase completamente inacessível aos negros.

Por uma via, a escolarização está predisposta a padronizar (alinhar) os indivíduos em formação para que recebam as condições de prestígio da cultura branca e o privilégio de ascender socialmente por intermédio desta. Por outra via, esse processo formativo culmina na eficiente colonização do ser, afastando-o de seus costumes e tradições culturais, bem como de sua língua e de sua autoidentificação, sendo este um movimento de negatização da diferença, tomando como referência os padrões da cultura capitalista euro-americana que permeia a América Latina.

O conhecimento científico e a concepção de ser humano superior pela cultura modernista apregoa com intransigência relações de poder que tensionam o tecido sociocultural de modo que

uma linha é traçada. Aqueles que não vivenciam as instituições em termos de formação e alinhamento são marginalizados e até mesmo destituídos de humanidade. Isso porque a educação fundada na colonização da diferença “reprime, através do poder, os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.” (Oliveira; Candau; 2010, p.19). Objetivando reler essa imagem dos atores envolvidos na forma escolar da educação, a Poética da Relação em Glissant contribui para uma descentralização dos pressupostos que é ser, saber e poder no mundo ocidental, abertura a qual aproveito para aliar sua teoria ao meu esforço de pensar a descolonização da educação.

Considerando a noção de Relação em É. Glissant como objeto pilar da presente investigação, proponho uma discussão teórica sobre o descentramento do cânone onto-epistemológico eurocêntrico que fundamenta a educação como produção e formação de subjetividades alinhadas a uma compreensão desterritorializada do mundo (Canário, 2005), ou seja, de modo que as diferenças sejam neutralizadas em nome de uma hegemonia coesa. Atrelado a esta compreensão sobre a educação refém da forma escolar – que, por sua vez, postula uma forma ideal de ser e que, através dessa relação de poder, supõe um saber universal - é exposta uma das consequências da colonização no Brasil, que dentre seus efeitos destrutivos ocasionou uma forte dependência cultural-ideológica fomentada pelos países do norte global ocidental, dificultando novas perspectivas de educar e pensar sobre o que de fato é educação e humanização.

Dando atenção para o etnocentrismo da prática educativa escolar, coube a mim mesmo pensar como a Relação em É. Glissant poderia contribuir para pensarmos uma educação, de fato, descolonizadora. Nas palavras do autor há o posicionamento de que “não se pode defender que cada cultura específica constitui um elemento primordial entre todos aqueles que estão em jogo na Relação, uma vez que esta define os elementos assim postos em ação ao mesmo tempo que os afeta, transformando-os” (Glissant, 1990, p. 161). Neste fragmento nos damos com a compreensão de que, se determinada cultura instaura-se de modo totalitário com pretensões a fundar um ponto de partida acerca da realidade, baseada no recorte de seu particularismo, é levantado então um bloqueio no que toca à fluidez da Relação manifesta nos contatos com a diversidade cultural. Para Glissant “toda a presença (mesmo a ignorada) de uma cultura particular, mesmo silenciosa, é um retransmissor ativo na Relação” (Glissant, 1990, p. 168).

Referente às dimensões do ser-saber articuladas institucionalmente, podemos constatar que a tradição monocultural firmada na escolarização assume as vestes da violência colonial, cristalizadas em uma pedagogia que esvazia de sentidos os sujeitos envolvidos para então rearranjar sua visão de mundo em conformidade com os ditames da ética liberal. Para Santiago Gomez (apud Lander, 2005, p. 81) trata-se de “ligar todos os cidadãos ao processo de produção mediante a submissão de seu tempo e de seu corpo a uma série de normas que eram definidas e legitimadas pelo conhecimento”. Trazendo as dimensões do ser-saber para próximo da Poética da Relação poderemos notar que surgem aberturas a partir de outro olhar: aquele que nos dá a compreensão de que as tradições, as múltiplas formas de conceber o ser, o conhecimento, a complexa formação das identidades e as diferentes formas de viver em uma cultura compósita (Glissant, 1990) são fenômenos que se entrelaçam e expressam a transversalidade como experiências vívidas dos povos colonizados.

Dando continuidade aos objetivos elaborados que pretendi responder na conseguinte elucidação considere necessário identificar como a noção de Relação pode contribuir para se pensar uma educação descolonizadora no Brasil, compreendendo o local da Relação no pensamento de É. Glissant e especificando o que se entende por descolonização da educação, para então articular esse debate com o pensamento deixado pelo autor. As seções abaixo estão dialeticamente organizadas para tal finalidade: 1. expondo do que se trata a Relação para o filósofo a título de contextualização; 2. desvelando o que se entende por descolonização da educação; 3. articulando a noção de Relação com a descolonização da educação.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada para discorrer sobre o tema em questão, algumas obras utilizadas para esta pesquisa complementam a teoria de Édouard Glissant, no sentido de que aglutinam tópicos que são centrais ao tratarmos propriamente da descolonização da educação no Brasil, a saber: identidade na pós-modernidade, racismo, colonização da diferença, diversidade, multiculturalidade, escolarização, hegemonia cultural e colonialidade do ser-saber-poder. Para tanto, a Poética da Relação (Glissant, 1990) e a conseguinte obra publicada pelo autor intitulada Introdução a uma Poética da Diversidade (Glissant, 1996), serviram-me de base teórica para a reflexão que se seguirá acerca da descolonização da educação brasileira, sendo este o foco central desta pesquisa a partir do pensamento do autor.

Das obras complementares às quais aqui me refiro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas (Lander, 2005); O que é a escola? (Canário, 2005); O quilombismo (Nascimento, 1980); Identidade cultural na pós-modernidade (Hall, 1992). Dos artigos temos em mãos: Educação e modernidade: o projeto civilizador da escola moderna (Grotti, Santos, Ribeiro, 2021); Hegemonia, cultura e educação. Para onde caminhamos? (Junior, 2018); Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita (Nunes, 2006); Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil (Oliveira; Candau, 2010).

Esse conjunto de autores formam o arcabouço teórico da presente pesquisa, de modo a dialogar questões que se encontram na reflexão sobre como podemos pensar uma educação descolonizadora no Brasil. Junto a esse esquema me encarrego de contestar os pressupostos fundamentais das dimensões de ser-saber-poder, levando-as para perto da Poética da Relação no intuito de desvelar a multiplicidade e a diferença que constituem a realidade cultural vivenciada por nós brasileiros, sobretudo, na escolarização. Mesmo sendo caracterizada como produtora de hegemonia e segregação social, a escolarização abriga em seu plano de fundo a incontornável diversidade e a interdependência irremediável entre sua cultura e o exterior.

Seguindo uma abordagem qualitativa a pesquisa bibliográfica buscou subsídios nas obras do autor Édouard Glissant, que tornaram-se o eixo discursivo de todo o trabalho, contribuindo para promover uma reflexão acerca de como estamos visualizando a diversidade étnica de nosso país no mundo da educação, visto que a escola é ponto de partida para a formação sociocultural e repercute-se como ação política nas demais dimensões da sociedade, com destaque para as experiências institucionais que já comportam concepções bastante sólidas e de difícil contestação acerca da compreensão que temos sobre quem somos e qual lugar ocupamos na estrutura social.

A relevância das categorias de análise está ligada à ruptura que propõe a teoria de Glissant, em que a poética da Relação - contextualizada nesta pesquisa ao campo da educação - leva ao limite o projeto de formação de subjetividades empreendido pela escolarização, fragilizando os determinismos aplicados às formas de ser e saber do indivíduo moderno. Nota-se que a Relação abarca em seu aspecto crítico o fato de que a colonização (e aqui podemos ligar às dimensões de ser-saber-poder) suprimiu nossas sensibilidades e programou nossas experiências para a rejeição do que foge à lógica identitária do ocidente liberal, operação que nos levou a uma assimilação de significados e valores morais dados a priori, fundamentos essenciais para um

modo de vida, o que se reflete em como nos pensamos enquanto sujeitos e no constante desejo de ser e poder. Tal projeto é realizado nas plataformas institucionais, através da educação.

Nos cabe aqui identificar como a noção de Relação pode contribuir para se pensar uma educação descolonizadora no Brasil. Portanto, como a Poética da Relação pode contribuir para esta reflexão? Entendendo que na escolarização as relações de poder são expressas através da orientação sobre aquilo que o sujeito deve se tornar por meio da orientação de suas experiências e da transmissão de uma rede de significados prontos acerca da realidade, podemos detectar um enviesamento identitário e epistemológico. Esse enviesamento atribui ao sujeito de modo impessoal uma forma de ser e uma forma de conhecer o real que pretensiosamente lhe consagra poder político sob o estatuto da universalidade deste saber. No entanto, a ciência moderna presente nas instituições de ensino e a padronização identitária são recortes intencionais que refletem na centralidade de um grupo sócio-cultural-econômico em detrimento da maioria. Assim as categorias do ser-saber-poder são elencadas aqui visando sua produção de desigualdades na cultura escolar brasileira, na separação entre pertencentes e desviados de sua normatividade. À título de exemplo empírico poderíamos voltar à década de 1930 quando o projeto civilizador faz da educação primária, que desvia o foco do núcleo familiar para uma primeira rede de governabilidade em que "o município é que determina os limites de dominação, no sentido de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas" (Veiga apud Grotti, 2021, p.693).

A RELAÇÃO PARA GLISSANT

Como parte principal do aporte teórico busquei na Poética da Relação os instrumentos necessários para contestar a centralidade do modelo escolar e o modo como as dimensões de ser, saber e poder são articuladas, como elas operam na produção de um conhecimento universal e de identidades sociais pré-determinadas, cultivadas em uma cultura de experiências programadas e legitimadas como capital cultural diferencial.

Ao que está posto, a Relação em Glissant vai além das discussões sobre interculturalidade, trata-se de uma teoria filosófica pós ocidental que encarrega-se de desmistificar os antagonismos entre culturas (o que as faz parecer isoladas em seus campos) para vislumbrar suas devidas opacidades como igualmente necessárias, igualmente valorizadas e intrinsecamente interpeladas no emaranhado do Diverso (Glissant, 1990), que por sua vez

constitui a multiplicidade solidária entre as culturas do mundo, desde os primeiros contatos partindo do colonialismo europeu. Se por um lado Santiago Castro Gómez (apud Lander, 2005, p.80) nos diz que “A modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do Humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas”, é Glissant quem leva a cabo a tarefa de fazer aflorar esses atravessamentos e cumplicidades na noção que temos de cultura.

Acerca da Relação, podemos entendê-la quando concebemos a multiplicidade e o latente potencial de mudança como características constitutivas de todas as culturas do mundo, percebendo estas não mais como isoladas em seus valores exclusivos, mas como amalgamadas e dispersas em uma mescla simbólica partilhada pacificamente ou não através da mundialização de suas particularidades, influenciando e sendo influenciadas em uma relação de interdependência. No caso de países colonizados como o Brasil, que ainda sentem nitidamente os efeitos e obstruções da colonialidade, essa realidade se dá através de um passado violento em termos de submissão e dependência cultural no mais amplo sentido, figurando um dos modos como a Relação se deu no decorrer da história. A problemática estaria na circunstância em que uma cultura pretende expandir sua cosmovisão, seu modo de vida (como foi o caso da Paideia, Humanitas, do Humanismo), impondo sua experiência sobre outras criando relações de domínio. Os discursos civilizatórios de toda a modernidade euro-americana-brasileira estiveram vinculados a essa pretensão, à unicidade cultural.

Para Glissant, a identidade concebida na Poética da Relação (Glissant, 1990) não possui fundamento prévio ou qualificações deterministas, mas assume a capacidade de dar-se com a contradição advinda do contato entre culturas, ou seja, assume que o sistema de valores atribuídos a uma certa identidade é suspenso quando esta é percebida como arquipélago (que na rede de significados do autor significa abertura e capacidade de mudança, variação, transformação) ao invés de território (nesse caso, as culturas estariam como que encerradas em si, sendo impossível de conceber a totalidade desmultiplicada causada pelo choque), o que nos remete a uma das características mais relevantes no que se refere às identidades culturais na pós modernidade: a fragmentação, a flutuação e a permuta de valores, significados e símbolos que atravessam suas fronteiras. O ethos da escolarização é agir sob o espelho da mesmidade, de uma padronização universalmente difundida e naturalizada. A Poética da Relação dá relevo à percepção de que o que ocorre na realidade e não percebemos é a diluição desses modelos

culturais encerrados em si, fundamentados ou legitimados, abarcando a questão identitária e a alienação colonial.

“A confluência em massa e difratada das culturas faz assim com que todo o desvio em relação a uma pré-norma sugerida ou imposta seja determinante” (Glissant, 1990, p.148). Se trouxermos tal compreensão para o mundo da educação é possível notar a problemática da mediação entre professor e aluno, na relação conteúdo - formação. Países latinos como o Brasil estão interpelados pela mestiçagem cultural advinda da colonização dos povos, nos deparamos então com uma contradição persistente ao encararmos a cultura escolar distanciada do que Glissant “uma dialética do desvio” em contraponto ao monólogo da normatividade.

Um ponto crítico para esta percepção está na ideia de que “o antigo pensamento da identidade enquanto raiz conduz imparavelmente aos refúgios generalizantes do universal enquanto valor” (Glissant, 1990, p.137). Por identidade raiz É. Glissant faz alusão à concepção de identidade unitária antidialógica herdada da modernidade europeia. Própria do esforço da hegemonia cultural levada a cabo através das instituições sociais que pretendem formar o sujeito, tal compreensão tem atrelado o indivíduo a uma moral e uma ética que apontam para um modo de ser, estar e pensar o mundo conservado pela aristocracia branca, desfrutando de uma posição elevada na hierarquia social e posicionando seu recorte étnico, político e social como parâmetros aos quais os demais precisam submeter-se.

Bem como esta, outras noções dão suporte àquilo que para Glissant define-se como Relação. São braços articuladores de sua teoria. Tomando como referencial a compreensão acerca das identidades múltiplas e da interdependência criadora existente entre as culturas mundiais, conceitos como identidade-relação e criouliização (Glissant, 1990) são outras noções que conjecturam essa abertura proposta pela imagem que se tem da Relação, representando seu aspecto ambivalente, transversal, transformador. Isto certamente nos dá pistas de como poderíamos desmistificar a ideia de que as culturas sobrevivem (ou tendem a viver) fechadas em um cerco etnocêntrico. O que vivenciamos em nossa realidade trata-se de uma encruzilhada cultural que perpassa toda estrutura social.

“A poética da Relação é sempre conjectural e não pressupõe qualquer fixidez ideológica” (Glissant, 1990, p.39), o que contraria as certezas ligadas a uma categorização identitária substancial (essencialista) ou à excelência estrutural de uma língua como o português, por exemplo. O conceito de criouliização empregado por Glissant traz a percepção da

imprevisibilidade das resultantes do contato entre dois ou mais elementos de culturas distintas, descartando sobreposições ou assimilações e considerando o resultado desta interpelação como a criação de algo novo impossível de ser concebido a priori numa representação. Ou seja, a crioulização simboliza a transmissão e retransmissão de uma cultura sobre outra, fenômeno em que ambas são afetadas e transformadas, sem que seja necessária a neutralização de uma das unidades.

Tendo em vista a articulação de ideias entre essas noções, pensando na educação brasileira, pode-se dizer que se o fundo dos modos de subjetivação que as práticas pedagógicas configuram em si não é abarcada a multiplicidade que nos reúne enquanto país de cultura compósita (formada por partes extensivas diferentes entre si que se retroalimentam a partir de choques, rupturas e contribuições) a escolarização acaba reforçando a concepção humanista que desumaniza todo aquele que não lhe corresponde.

Na forma escolar o ser é concebido como estrutura, já por outro lado, na Relação, este é aceito como variação, permuta e com suas múltiplas faces. A identidade-relação pensada por É. Glissant representa esta capacidade de mudança, uma vez que se dispõe a distanciar as identidades culturais dos sistemas de pensamento e aproximá-las do pensamento errático em que as singularidades identitárias são vistas como prolongamentos umas das outras e são animadas pelos seus contatos internos e externos, com a diversidade de suas diferenças (Glissant, 1990). O ser deixa de ser um corpo sólido, uma entidade pura, um fundamento, para adentrar no giro da Relação. Pensar a Relação nos coloca frente a “uma estética da turbulência, cuja ética correspondente não é dada de antemão” (Glissant, 1990, p. 149).

O mesmo movimento acontece quando tratamos da categoria do saber, que diz respeito a universalidade do conhecimento científico em detrimento de diversas epistemologias que são recalçadas pela padronização da forma escolar. Sobre a ciência ocidental especificamente, que se encontra fincada no solo das instituições escolares sob o signo da verdade, É. Glissant (1990, p.129) diz que

Na era do positivismo triunfante, a concepção de cultura (e não ainda das culturas) é monolítica: há Cultura em toda a parte sempre que o requinte civilizacional conduziu ao Humanismo. Assim concebida, a cultura apresenta-se como o puro abstrato, a essência desse movimento em direção a um ideal. Aqueles que a ela acedem são os pilotos e os garantes do movimento. Ensinam ao resto do mundo.

O QUE ENTENDE-SE POR DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO?

Se voltarmos a atenção para a colonialidade das dimensões do ser-saber-poder, podemos notar que a leitura que se faz é de uma identidade modelo, que institui um saber universal e que, por sua vez, tomado como verdade abstrata, fundamenta uma forma de poder que se propaga através do imaginário sociocultural. A formação escolar enquanto produção de subjetividade ocupa-se de conduzir as sensibilidades para uma adequação à ética e moral necessárias à dinâmica da vida em uma sociedade aristocrática neoliberal. Para isso é necessário que os indivíduos assumam, antes de mais, uma cultura de vida desterritorializada - necessariamente descontextualizada - estabelecendo relações sociais a partir de suas representações construídas ao longo da história. A problemática reside na naturalização do processo de perpetuação de um modo de vida, de invenção do outro (Gómez apud Lander, 2005), de uma educação pautada na produção de desigualdades e enviesada por um olhar estrangeiro. Descolonizar a educação é um trabalho de transgressão do cânone europeu.

O racismo intelectual consolida a exceção da “raça branca”, ou seja, suscita um recorte étnico-racial pressupondo a pureza das culturas dos países do Norte ocidental (Nascimento, 1980). Quando partimos de uma abordagem tipológica das identidades culturais, isto é, da categorização sistemática a partir dos valores atribuídos pela moral avaliadora instituída, torna-se visível a negatividade da diversidade revestida pela simbologia do contágio, da impureza e da subalternidade. Aquilo que é definido como substrato de nossa cultura exerce influência desmedida nas práticas e relações que são criadas na formação escolar, desse modo, é fato que o racismo se torna um elemento que atravessa os muros da escola e é apreendido empiricamente através de discursos hegemônicos e práticas que legitimam a universalidade do saber, da perspectiva colonizadora sobre o mundo.

Na “fábrica de cidadãos” que aqui tratamos busca-se garantir um tipo de formação voltada para, sobretudo, uma aquisição de “valores que transcendem os atores em ação por intermédio de um programa institucional: um processo que visa transformar valores e princípios em ação e subjetividade” (Canário, 2005). Desse modo, entendendo que a concepção de sujeito humano se trata de um discurso imbricado nas práticas institucionais, nos cabe compreender quais elementos constituem tal discurso e quais tendências emergem de sua leitura da realidade. Isto é, a formação do sujeito cidadão a partir da escolarização tem como pressuposto a necessidade de formar o indivíduo moderno fundamentado nos ideais compartilhados pela elite

liberal, com interesses voltados para essa conservação de valores considerados essenciais e, portanto, necessários à manutenção de seu modo de vida.

A ideologia racista que posiciona os sujeitos na estrutura social com base na classificação se reflete na educação dedicada à formação do sujeito idealizado, humanizado, refinado, civilizado. Trazendo esta problemática para nossa realidade, Abdias do Nascimento (1980, p.108) nos diz que

A dominação cultural da maioria dos brasileiros, de origem africana, por uma minoria elitista de índole européia-estadunidense, constitui um fenômeno tão avassalador a ponto de, até aqueles que procuram defender a imagem brasileira de aceitação da africanidade, com frequência apoiarem, explicitamente, os preconceitos, as discriminações raciais e os dogmas mais reacionários prejudiciais aos afro-brasileiros.

No que se refere ao aspecto identitário, o racismo que permeia o tecido social brasileiro emerge como grande desafio para a formação do “sujeito humano”, pois esta dimensão da educação encontra-se submetida à dominação cultural da qual o autor citado fala, que tanto nos impõe uma forma de ser como uma forma de conhecer o mundo que subjuga a diferença cultural como desvio, distanciamento da razão.

A educação no espaço escolar é dedicada à formação de uma identidade social ligada ao tipo ideal de indivíduo que se quer produzir, sendo este capaz de se distinguir através de sua bagagem cultural que reafirma seu estado de exceção. Através da “disciplina”, e da “biopolítica” é forjado em nossa modernidade um padrão de civilidade, uma norma de conduta fundamentada na moral cristã e no universalismo euro-americano (Grotti, 2021). Tal formação torna-se uma necessidade à vida urbana em vias de desenvolvimento, pois “uma nova formatação para as cidades envolve necessariamente uma nova pedagogia, com conhecimentos voltados para a constituição de sujeitos bem-educados” (Grotti, 2021, p.690).

Institui-se pela através da escolarização padrões universais de normalidade que estão concatenados às identidades raciais sob o pretexto de que para quaisquer dissidências estéticas existe o dever da disciplina, do contrário, “os sujeitos que destoassem do novo modelo de comportamento tornar-se-iam um estorvo para o progresso e a almejada civilidade” (Grotti, 2021, p691). Nesse sentido, é coerente dizermos que tornar-se cidadão através da educação implica assimilar valores e símbolos dados a priori, apropriar-se de uma língua universal capaz de garantir as interações sociais, adotar costumes e práticas através da disciplina do pensamento e da sujeição, normatizar a intransigência no que tange a diversidade, interiorizar juízos pré-

estabelecidos acerca das identidades sociais e aceitar o conhecimento científico como saber que captura o real e o explica.

Considerações muito importantes acerca das identidades na pós-modernidade são feitas por Stuart Hall (1992, p.25) ao dizer que “A história moderna do sujeito individual reúne dois significados distintos: por um lado, o sujeito é ‘indivisível’ - uma entidade que é unificada no seu próprio interior e não pode ser dividida além disso; por outro lado, é também uma entidade que é ‘singular, distintiva, única’”. Adiante, acrescenta que

Muitos movimentos importantes no pensamento e nas culturas ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.

Para o mundo da educação (com enfoque no recorte brasileiro que proponho), tais mudanças ao longo da história operaram decisivamente, de modo que a totalidade do Ser passou a ser assimilada, sobretudo na escolarização, como a capacidade do indivíduo aprofundar-se em seu intelecto, na cultura que vivencia na sua formação. A escolarização aliada aos ideais de civilidade buscou moldar os sujeitos à normatividade do Estado-nação liberal. Stuart Hall (1992, p.27), sobre as concepções filosóficas que são pilares para nossa compreensão de identidade, resgata o que entendia René Descartes sobre isto através de seu discurso, onde diz que “As coisas devem ser explicadas por uma redução aos seus elementos essenciais à quantidade mínima de elementos e, em última análise, aos seus elementos irreduzíveis”.

Eis aqui o pensamento matemático que nos leva à problemática central para os estudos culturais que datam do século XX ao XXI, envolvendo elementos como a diversidade, diferença e multiplicidade. Édouard Glissant em suas duas obras traça diversas linhas acerca desta compreensão unívoca do indivíduo portador de uma cultura limitada e detentor de valores primordiais à existência. O caráter indivisível e o princípio de irreduzibilidade aplicados ao sujeito são pontos que são tocados pela filosofia glissantiana, no sentido de que a Poética da Relação dá relevo e consistência para uma fuga do isolamento ilustrado por esta individuação, provocando a experiência do exílio diante do imaginário dominante (Glissant, 1996). Entendendo que no mundo contemporâneo - no mundo da educação - não é apropriada uma

representação que atribui fixidez àquilo que se constitui em multiplicidade e diferença relacional, a ontologia modernista importada da Europa para o Brasil não funciona como estatuto universal, como sentido e finalidade pressuposta.

Torna-se improdutivo encarar a educação como mero instrumento de transmissão de um padrão estético, ou seja, como meio para atingir uma forma de ser no mundo e uma episteme pré-estabelecida. Esse caminho resulta em uma forma de poder institucionalizado que corrobora através do racismo a imagem do ser humano civilizado pela educação (Nascimento,1980). O trajeto da escolarização rumo à divisão social do trabalho suprime a diversidade a favor de uma hegemonia responsável pela manutenção do status quo das hierarquias, na qual afro-brasileiros e indígenas, por não compartilharem do mesmo universo cultural da branquitude intelectual se veem sujeitados, acarretando um processo de desculturação nocivo à totalidade relacional que compomos enquanto populações.

Vivendo em um país multicultural como o Brasil, pensar a formação humana como inseparável do estigma racial seria um equívoco, trata-se da luta por emancipação dos povos em suas devidas singularidades étnicas. A colonialidade provoca o que ficou conhecido nos estudos pós-coloniais como “miopia cultural”, circunstância em que uma sociedade se vê incapaz de reconhecer a transculturalidade em que está mergulhada, o que leva à aniquilação de tradições e culturas que possuem suas próprias concepções, inclusive, sobre educação.

O saber ocidental expresso na herança humanista e fixado no imaginário social brasileiro como fundamento da realidade, através das ciências modernas inaugura a invenção do outro, fenômeno que tem seu epicentro nos dispositivos de saber/poder responsáveis pela formulação das representações mentais (Gomez apud Lander, 2005). Referenciando a escola como transmissora de uma subjetivação de mundo e, portanto, de um modo de reconhecer a diversidade, baseando-se no tipo de socialização que esta propõe, a classificação identitária dos atores em ação passa a ser de caráter tipológico, ou seja, os sujeitos são significados e simbolizados pelas lentes da biopolítica, pano de fundo das instituições modernas. A colonialidade do poder é diretamente efetivada na articulação de juízos e valores a respeito de quem somos nas representações que já assumimos na ordem social.

Aqui, o etnocentrismo linguístico e o viés do racismo identitário constituem uma forma de conhecer o mundo centrada em discursos que marginalizam dissidentes como afro-brasileiros e indígenas. Esses mesmos discursos em circuito fechado instituem uma concepção totalitária de

ser humano, a qual ganha forma em uma ontologia universal que submete os sujeitos a uma “cultura genérica”, a submissão do particular ao geral. A colonialidade instrumentaliza a educação para legitimar seu controle.

Nas palavras de G. Grotti “a educação vai trabalhar com a sensibilização estética e, desta forma, a pedagogia elevaria o homem à condição de sujeito civilizado”. Ou seja, seu compromisso está em “incutir constantemente os novos hábitos e valores que precisavam ser forjados e ao mesmo tempo os anteriores apagados” (2021, p.692). A civilidade moderna ocidental institui a cidadania como categoria a ser atingida por aqueles que anseiam progredir em sociedade e fazer parte dela, de modo que a disciplina comportamental e a interiorização de preceitos éticos constituem um tipo de predefinição identitária a serviço do Estado liberal. A formação humana implica a formação da identidade do cidadão modelo.

O "PROBLEMA ESCOLAR" E O RACISMO

“A escola na modernidade deve fazer a integração dos novos membros, na medida em que estes internalizam o conjunto de ideias, sentimentos, formas de ver e sentir que definem uma dada sociedade, além da função diferenciação na preparação dos indivíduos para ocuparem diferentes posições no mundo do trabalho. Neste processo, o professor tem a responsabilidade de inculcar na criança os valores hegemônicos da sociedade e de transformá-la no ser social necessário à manutenção da sociedade.” (Junior, 2018, p. 4-5)

No campo da psicologia sabe-se como a faculdade psíquica do Superego exige, de diversas formas, a devida adequação do Ego ao arquétipo cultural dominante (valores morais, crenças, comportamentos, o modo como a realidade é imaginada pelos agentes sociais no geral) o qual o sujeito deve assimilar para sentir-se familiarizado com o mundo que lhe é apresentado. A educação assume papel fundamental para essa transmissão, direcionada intencionalmente à formação dos indivíduos aptos ao modo de vida neoliberal que caracteriza a sociedade de classes na qual vivemos. A partir da interiorização dos padrões éticos morais, é na escolarização que esses indivíduos aprendem a ver o mundo com as lentes que lhes são oferecidas: as lentes do aperfeiçoamento de si. Pensando em como se desenvolve esse aprendizado e de que forma a escola situa-se como o principal dispositivo estatal para produção de subjetividades alinhadas à cultura liberal dominante, não é uma grande dificuldade constatar uma luta por hegemonia, um percurso de seletividade daqueles que são aderentes ao conjunto de práticas universais da educação escolar, que, por sua vez objetiva a manutenção das castas de maior poder econômico.

Ou seja, é correto afirmar que a escolarização, como recurso que diferencia hierarquicamente os sujeitos, em nossa sociedade desempenha a função política de separar os formados pela educação daqueles que não partilham do curso da humanização, pois o refinamento almejado nas práticas escolares (a necessidade imposta de correspondência a um ideal de ser humano formado) serve como filtro, usando-se de doutrinas e avaliações colocadas em prática cotidianamente a título de verificação.

Até aqui, percebe-se que a caracterização do “ser social necessário” citado acima não é neutra e possui um ponto de partida bem delimitado, que vai desde a formação identitária dos indivíduos até a maneira como estabelecem suas relações interpessoais na dinâmica sociocultural. Tudo que é cultivado nas práticas pedagógicas da escolarização é, diretamente, um reflexo daquilo que a vida social exprime em sua dinamicidade. O pano de fundo da formação escolar define-se como substrato cultural da sociedade vigente, levando adiante ideais e formas dadas a priori de como proceder ao reconhecimento da realidade. A educação escolar ocupa-se de moldar os sujeitos envolvidos para que se tornem a materialização daquilo que a alta sociedade projeta neles. Em outras palavras, a escolarização desempenha a função de formar indivíduos eficientes, disciplinados, bem-educados, intelectualmente centrados, contidos, absolutos, competentes, obedientes, ambiciosos pela ascensão social, ordenados/refinados, capazes de, através de símbolos e representações, considerarem-se exceções aperfeiçoadas pela formação.

Vamos entendendo a escolarização como sendo historicamente a peça-chave para a classe burguesa da sociedade constituir-se ciclicamente. Ou seja, o tipo de educação metodologicamente aplicada nas escolas, diante dessa contextualização, volta-se para uma reafirmação da classe, implicando a legitimação de seus valores e visão de mundo em detrimento da diversidade indissociável da Relação (Glissant, 1990). Diante desta contradição, ao pensar na formação para cidadania é interessante nos indagarmos a quem está reservado os ideais da própria cidadania, como igualdade de direitos, direito à liberdade, direito à cidade, à educação e ao trabalho.

De acordo com esse pretexto, definimos como cultura dominante a cultura da casta burguesa nacional - espelhada nos paradigmas estruturantes das sociedades europeias - que difunde ideologias e estratificações sociais legitimadoras de uma realidade pautada na hierarquia racista, no intelectualismo acadêmico, na religião cristã e na experiência histórica de uma

modernidade impessoal (Nascimento, 1980). O racismo consolidado na estrutura social brasileira, advindo do colonialismo europeu e da importação de um modo de vida alienado à realidade empírica do país, é consolidado na colonização da diferença/diversidade, o que repercutiu historicamente na negatização e estigmatização de qualquer contraste ao modelo instituído pela branquidade moderna, tornando absoluto seu identitarismo e, por isso, supervalorizando a etnia eurocentrada.

A universalização desse particularismo estendeu o tapete para o triunfo das “condutas civilizadas”, condutas que são aceitáveis de acordo com o padrão de civilidade imposto. Decorrente dessa violenta expansão surgem diversas barreiras - comportamentais, culturais, físicas, psíquicas, econômicas etc. - capazes de reforçar o abismo entre as populações de uma mesma nação, demarcando o lugar de cada indivíduo na pirâmide social. A normatividade da língua portuguesa é um exemplo de como a civilidade do indivíduo depende de sua capacidade de adequar-se ao molde que lhe fora imposto, ao que é culto, ao que vem de fora. Trata-se de um dos meios de ação da colonialidade, que encontra nas instituições de ensino condições favoráveis de sobreposição, dominação e expansão de seu modelo.

- **COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Em um contexto de mestiçagem cultural, como no caso brasileiro, a formatação das mentalidades para atingir a integração social passa por três concepções essencialistas: 1- a pureza racial; 2- o padrão de civilidade e 3- a identidade essencial. Esses três aspectos estão intimamente interligados e encontram respaldo nas diversas instâncias da sociedade, não sendo restritos aos espaços acadêmicos e jurídicos, mas permeando núcleos familiares e as múltiplas relações sociais contaminadas pelo racismo e pela crença na superioridade do recorte histórico euro-americano exportado como única forma de vida possível e, por isso, universal. Assim, a escolarização, sustentada por tais arbitrariedades fruto da colonização dos povos, abre espaço para o discurso de que “toda sociedade deve trabalhar pela educação dos seus membros, para criar uma comunhão de ideias e sentimentos entre eles, função essencial para transmitir a herança cultural em que todos são herdeiros” (Junior, 2018, p.503).

Arelado à questão da elevação cultural, o darwinismo social e a teoria evolucionista no primeiro período da República brasileira são teses que buscam naturalizar a condição de pessoas negras como incapazes de serem civilizadas e atingirem a excelência cultural da branquitude

intelectualista da época. Qualquer forma de contato ou inserção do negro e sua cultura de vida no âmbito da branquitude é visto como contágio destrutivo da coesão idealizada pelos partícipes da cultura europeia em solo brasileiro. Esse pretexto foi útil às classes dominantes para cristalizar a ideia de que tanto o negro como o indígena são figuras inadequadas à ética e à moral instituída pelo Estado, incapazes de exercê-la mesmo pela educação escolar, marcando seus devidos espaços na sociedade e folclorizando suas tradições/experiências através da doutrina do conhecimento histórico.

Giane Grotti diz em seu artigo que

“No período republicano a lei indicava a igualdade entre todos os sujeitos. A escola tornou-se importantíssima na sociedade, pois a ela coube, ao menos no discurso, a tarefa de aceitar todos, independentemente da classe social a que pertencesse o aluno. Na prática, o que se via eram diferenças. A educação estética, a qual falaremos mais adiante, ficou com o papel de minimizar estas diferenças. (2021, p.692).”

Vinculado a isto, complementa ainda que era assim que se pretendia, através da educação, criar uma identidade cultural a qual não perdurou muito, pois era excludente em demasia. Em outras palavras, tentar minimizar a diversidade na escolarização (um processo de desculturação e assimilação) causou contradições e rupturas dadas as condições pluriétnicas do país, que longe da imagem de um todo homogêneo é caracterizado pela multiplicidade e efemeridade no que toca as identidades. Ou seja, a permeabilidade das identidades culturais no Brasil elucida a realidade fractal de sociedades plurais, sendo impossível pensar a nossa mescla cultural sem remeter o pensamento aos efeitos da colonialidade moderna.

É através do domínio e do apagamento que o sujeito originário passa a ser despersonalizado, desraigado de tudo que lhe é familiar em termos de cultura - crenças, valores, tradições, rituais, língua, história local, cosmovisão, etc. - e identidade, pois encontra-se em estado de submissão diante da supremacia branca que, utilizando-se de estratégias como a educação escolar, busca sufocar e substituir tais identificações pelo ideal postulado, fazendo com que o indivíduo almeje um status de ser superior pela cultura escolar, pela forma como conhece, a fim de que este reproduza tal conhecimento. E mais: que internalize uma perspectiva na qual trata sua própria existência como insuficiente, inferior pela falta, numa tentativa avassaladora de conquistar um pertencimento étnico que nunca lhes disse respeito. É sistematizada uma relação de dependência em que o colonizado acredita na necessidade de ser outro, negando-se.

Defrontado com tamanha imposição, o sujeito errante vislumbra na ascensão social prometida pela escolarização uma oportunidade de igualar-se, sair de sua pele, mas o que acontece na realidade é uma acentuação do afastamento de si e um reforço da alienação sofrida por apropriação de uma conduta (éthos) que o renuncia, que o faz julgar moralmente sua percepção de si, conduzindo-o à adoção de traços comportamentais capazes de modelar seu caráter aos bons modos da brancura. Em outros termos, nessa busca ele almeja renascer culturalmente através de outros costumes a ponto de neutralizar aquilo que toda sua existência controversa suscita.

Abdias do Nascimento - deputado federal do Brasil em sua época - em “O quilombismo” (1980, p.84) retrata o apagamento da cultura africana em nosso país, dizendo que

Na maior parte dos países latino-americanos nunca lecionaram nas universidades cursos sistemáticos sobre culturas negras. Os preconceitos gerados pela escravidão sofrida pelos africanos na América contribuíram para isolar a África dos conhecimentos da vida universal, a menosprezar e, mais ainda, negar a sua história.

As palavras do autor retratam a cor da civilidade e a identidade cultural digna de humanidade, cidadania. Em verdade, o que ocorre na escolarização do sujeito errante é o dismantelo de sua visão de mundo, de sua identidade, de sua autenticidade, de seu modo de vida, de sua compreensão sobre o mundo em que vive, de seus costumes e práticas culturais que dizem respeito a sua identidade em particular. Apaga-se o que é experiência prévia para compreender uma leitura de realidade que anula diferentes ângulos da história e das culturas.

A partir do momento em que se determinam avatares para os sujeitos escolarizados, ou seja, quando partimos do pressuposto de que o sujeito se identifica previamente com a categoria racial postulada sobre a cor de sua pele, é delimitado imageticamente um espaço social a ser ocupado por ele/ela na hierarquia de acordo com a identidade que lhe é dada previamente. Também é elencada uma série de atribuições historicamente construídas acerca dessa identidade, reverberando essencialismos e valores perpetuados culturalmente. Essa operação é fixada no inconsciente coletivo e opera na lógica binária excludente, onde não há espaço o bastante para duas culturas (duas identidades) ou mais existirem juntas.

- **A EDUCAÇÃO EM *RELAÇÃO***

“Os povos não vivem da exceção. A Relação não é feita de estranheza, mas de conhecimento compartilhado. Podemos dizer agora que essa experiência do abismo é a coisa mais bem compartilhada. (Glissant, 1990, p.20)”

Para Édouard Glissant a Relação fulgura e desperta o sentimento de que “o ser-no-mundo nada é sem a totalidade quantificada de todas as formas de estar-em-sociedade”, sua poética é um desvio dos modelos culturais ditos intocáveis e puros. Ao contrário, considera que as culturas se encontram na turbulência de seus contatos, são animadas no reconhecimento efetivo de suas devidas especificidades que as tornam únicas e ao mesmo tempo ativas nessa troca. A Relação para Glissant exprime a ideia de que “o que nos move não é apenas a definição das nossas identidades, mas também a sua relação com todo o possível: as transformações mútuas que esse jogo de relações gera” (Glissant, 1990, p.90). O que se entende por cultura e identidade, pensando a Relação, ganha um outro aspecto sem ser o da forma, no qual as diferentes formas de ser e saber solidarizam-se sem reduzir sua opacidade à imagem do outro. Trata-se da fluidez das formas de ser.

Em países latino-americanos como o Brasil, onde diversas matrizes culturais geram trocas e transformam-se através de suas relações, falar de valores universais e formas de definir as formas de ser no mundo é colocar em questão a particularidade de cada agente participante, porque suscita uma percepção íntima ligada à experiência que, justamente por isso, dificilmente garante unanimidade. No pensamento da Relação, Édouard Glissant argumenta que “todo e qualquer valor é um valor particular que será colocado em relação com um outro valor particular e que, conseqüentemente, não existe a possibilidade de que qualquer valor possa legitimamente se considerar ou se apresentar e se impor como universal.” (Glissant, 1996, p.54), o que por sua vez ilustra o relativismo diagnosticado na realidade crioula brasileira, constituída por sua diversidade étnico-racial e atravessada pelos efeitos da colonialidade. Ademais, diante desse contexto, Glissant posiciona a Relação como a ação de “não mais se remeter apenas ao humanismo, à bondade, à tolerância, que são tão fugitivos, mas entrar nas mutações decisivas da pluralidade consentida como tal.” (1996, p.60)

Além de englobar valores e a questão identitária, a Relação também envolve o campo linguístico. Concebidas como necessidades vitais ao imaginário das culturas em sua dimensão planetária, as línguas constituem os canais de interpelação simbólica das comunidades, o que expressa o conceito de multilinguismo tão pertinente aos estudos culturais pós-coloniais. Nessa direção apontamos para a universalidade atribuída às línguas veiculares, que tanto favorecem a

linearidade das forças hegemônicas quanto ilustram explicitamente o monopólio cultural capitalizado pelo ocidente euro-estadunidense com precisas finalidades comerciais. Na relação, assim como a noção de identidade, a noção de língua também assume um aspecto fragmentado, no sentido de ser percebida na interação multilinguística que quebra e transgride a normativa institucional.

É. Glissant associa a noção que chama identidade-relação à existência de culturas compósitas, ou seja, culturas em que, segundo o autor, se pratica uma criouliização. Em um primeiro sentido, a identidade-relação faz referência a uma concepção de identidade que se encontra à deriva de outras formas identitárias, que se mantém em circulação, aberta às mudanças e transformações em oposição ao cânone das identidades essencialistas. Por si só este já é um dos modos da criouliização, que também se liga à questão linguística quando observamos, por exemplo, que no tecido cultural brasileiro ocorrem variações da língua que não permitem o predomínio do seu uso padrão formal normativo. A língua, assim como a identidade, passa a ser concebida na Relação como possibilidade de resgate de uma autenticidade cultural suprimida pelas estratégias colonialistas, o que nos leva a uma constante prática de ruptura e conhecimento das partes extensivas da nossa linguagem.

A colonialidade das dimensões do ser-saber-poder resultante da ocidentalização do mundo pelos países expansionistas é um dos obstáculos para se pensar uma educação descolonizadora apoiada no pensamento da Relação. Nós somos as estratificações criadas pelas instituições monolíticas, nós sabemos o que as ciências de tradição moderna recortam, sistematizam em seus limites e decretam como absoluto, e as relações de poder decorrem com efeito desse domínio epistemológico sobre o real, dessa predefinição do ser humano universal, isento de singularidades. A fragmentação das identidades, a dispersão de seus elementos antes considerados substanciais às suas respectivas formas, a compreensão de que as identificações são construídas histórica e socialmente através dos processos de diferenciação etnocêntrica levado adiante pela tradição intelectual europeia, são elementos que remetem à ordem do caos implícito (ou explícito) à complexa busca por pertencimento.

Essa fragmentação da qual tratamos, esse impulso interpelativo notado entre as culturas do mundo, o direito à opacidade em oposição à assimilação e os inevitáveis cruzamentos simbólicos abalam a suposta hegemonia do pensamento do ocidente liberal. As ciências do caos, de modo bastante interessante renunciam a premissa de explicar a realidade em sua profundidade

para adentrar no campo da descrição, do relato que foge ao absoluto, que não pressupõe uma verdade, mas articula uma multiplicidade desta. Para Glissant essa leitura difusa do real constata a “estética do caos-mundo”, que por definição é o choque, são as trocas, as repulsões, as atrações, as oposições, os conflitos entre as culturas dos povos na totalidade-mundo.

"A ciência do caos afirma que não se pode de maneira alguma determinar o tamanho exato do litoral da Bretanha porque não é possível controlar a flutuação da costa na fronteira entre a água e a terra, e as alterações da costa introduzem uma singularidade que não podemos fixar uma vez por todas." (Glissant, 1996, p.86)

Penso que esse fragmento de “Introdução a uma poética da diversidade” ilustra muito apropriadamente, por analogia, a noção de que as identidades hoje não se submetem à previsibilidade nem a fundamentos, não podem ser mensuradas objetivamente com base em uma essência qualitativa do ser que precede o contato com a diversidade e os desvios que esta revela. Essa impossibilidade de fixação caracteriza a singularidade flutuante e solidária que orientam o conhecimento sobre a dinâmica das formações identitárias no caos da Relação.

Quando falamos de formação identitária nos remetemos à colonização dos povos e a necessidade de hegemonizar os territórios conquistados à moral dos Estados que então se formavam. Educar o povo para adequar-se aos padrões culturais difundidos era a ação política aplicada pelas classes dominantes através da formação institucional. A educação é conceituada sob os signos da disciplina e moralização de indivíduos para manutenção da harmonia social, da hegemonia cultural, de uma realidade em que as identidades são assumidas como uniformes obrigatórios. Stuart Hall (1992, p.69) nos diz que

As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do ‘pós-moderno global’; As identidades nacionais e outras identidades ‘locais’ ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades - híbridas - estão tomando seu lugar.

Da mesma forma, para Glissant, a forma do ser dá lugar à imprevisibilidade do sendo, representando a desmultiplicação das formas de pensar identidade, alteridade, partilha, abertura, latência, capacidade de afetar e afetar-se. A característica híbrida da realidade cultural brasileira foi contestada diversas vezes pela branquitude intelectual, pela burguesia industrial, de modo que a política racista de embranquecimento do país foi uma das tentativas de suprimir novamente o

que nos é próprio. A educação brasileira, no quesito identitário, esteve historicamente ligada à formação do indivíduo alinhado aos requisitos necessários para atingir a forma de ser que esperam dele.

É com esse objetivo que os sujeitos deverão ser formados para fazer parte de uma minoria elitista salva pela cultura ou ser destinado à manutenção da classe menos favorecida. Para lograr esse percurso formativo o crivo é a formação identitária, o que em uma sociedade racista, patriarcal e capitalista significa ser homem, branco, normativo, etiquetado e com ambição de mercado. Entretanto, a diversidade constitutiva do tecido social brasileiro demanda um olhar sensível à impossibilidade de conceber a identidade como um conjunto de valores imutáveis que definem a minha virtude ou atestam meu desvio. Stuart Hall (1992, p.74) complementa nos dizendo que, no contexto da globalização, à medida em que as culturas nacionais “tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.”

Em função da colonização das formas de ser e saber no mundo, o papel das instituições modernas é o de alinhar as mentalidades à criação do perfil desejado, submetido às leis morais do Estado e condizente aos termos estéticos da cultura dominante. Nas palavras de Gómez (2006, p.82)

Se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os ideais reguladores da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria. O comportamento da criança deve ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel produtivo na sociedade.

A aquisição da cidadania é um funil pelo qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito solicitado pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Esse cânone que ocupa grande espaço do imaginário social, na contemporaneidade, é dissolvido na impermanência de quaisquer fixidez ideológica que se imponha no campo das identidades. Para É. Glissant esse espírito universalizante “apoia-se de bom grado nas tendências para negar histórias e tempos particulares - periféricos -, e a aspiração a esse universal tende a negar espaços e devires singulares” (1990,

p.201). No complexo emaranhado em que se encontra a cultura brasileira, a norma instituinte nos conduz à hierarquização baseada na correspondência ou desvio ético-moral dos sujeitos em questão, trata-se da sujeição à componente estética necessária à formação do indivíduo liberal aristocrática, dotado de um conhecimento de mundo que o classifica como superior e participante de um grupo étnico consagrado pela raça.

Na Relação, a ruptura com a univocidade étnico-racial e com a oposição gerada entre os diversos pelo imperativo da moral e ética escolar convida-nos a refletir sobre como a escolarização tem descontextualizado seus sujeitos de seus contextos permeados de multiculturalidade, de diferenças constitutivas, do contato entre as tradições que vivenciam a partilha de suas autênticas formas de ser e conhecer e de situar-se na desordem transformadora do “caos-mundo”. O impacto dessa desmultiplicação tem repercussão em nosso país, seja nas categorias de identidade, língua e nacionalidade, seja nos complexos modos de vida que incorporam costumes e leituras da realidade que se cruzam, advindos de raízes culturais distintas mas que assumiram a forma de um rizoma que vai ao encontro a vários outros em extensão (Glissant, 1996).

O ser e o saber universal são dissolvidos quando concebemos as humanidades em totalidade aberta, em simultaneidade transversal, visto que as opacidades (singularidades) “podem coexistir, confluir, tecendo tramas cuja verdadeira compreensão incidiria na textura dessa teia e não na natureza das componentes” (Glissant, 1990, p.180). É assim que a dualidade do pensamento de si e do outro revela seus mecanismos de poder e as relações de desculturação que expressa na forma da intolerância e do preconceito enraizado nas práticas de autoridade e domínio de uma camada hegemônica sobre uma base marginal e limitada. Desfeita a imagem do ser humano moderno ideal superior pelo cultivo da racionalidade científica ocidental, abrimos espaço para a noção de que nem todos vivem os mesmos costumes ou partilham de uma mesma tradição cultural, e se partilham, suas experiências indubitavelmente possuem suas divergências.

A ética, na Relação, só pode ser pensada a partir do que os contatos entre os diversos colocam em jogo, não é dada antecipadamente a partir de definições essencialistas atribuídas às identidades. Quando a prática escolar perfila os sujeitos de tal forma, todos estão sendo reduzidos à transparência do modelo instituído autorizado como referência de todas as outras possíveis formas de ser-no-mundo. A ética na Relação levaria em conta a noção de que

“Os comportamentos humanos são de natureza fractal; tomar consciência disso, renunciar a reduzi-los à evidência de uma transparência, talvez seja contribuir para atenuar o peso que eles têm sobre todo o indivíduo, quando este começa a não compreender as suas próprias motivações, a decompor-se desse modo. A regra da ação (ética) ganharia em não ser diluída na transparência preconcebida de modelos universais. A regra de toda a ação, individual ou comunitária, ganharia em se cumprir na vivência da Relação. É a trama que diz a ética. Toda a moral é utopia. Mas esta moral só o seria se a própria Relação tivesse mergulhado numa absoluta desmesura do Caos. A aposta é que o Caos é ordem e desordem, desmesura sem absoluto, destino e devir.” (Glissant, 1990, p.182)

Parafrazeando o autor, é abordando os problemas do outro que vou de encontro aos que dizem respeito a mim mesmo. Assim operaria uma “ética da Relação”, reconhecendo e interiorizando o outro do pensamento, assumindo a diversidade e o entrelaçamento cultural para se pensar uma ética conjunta, não imposta. Uma forma de ser no mundo não pode ser institucionalizada como pretexto necessário à existência assentada em um Direito, seguindo a premissa de que precisamos suprimir aquilo que nos torna autênticos para acessar os valores primordiais de uma cultura que nega o meu direito de afirmar, posicionar e especificar minha existência. Pensar a educação em termos de elevação de si por intermédio da transmissão de valores, juízos e condutas atreladas à disciplina do pensamento ilustra a ressalva colonialista acerca da passividade do sujeito, da renúncia de si, da submissão do particular ao geral, da adequação do que é complexo à homogeneidade simplista e linear em cosmovisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o espaço que ocupa a Relação no pensamento de Glissant, esta propõe a integração da coletividade que a concepção de cultura empregada pelo ocidente europeu decantou, fazendo sobressair o individualismo e o senso de superioridade pela formação acadêmica. As relações de poder construídas na socialização dos atores sociais são mediadas através da educação, são estabelecidas pela concepção pedagógica de formação e humanização dos sujeitos ativos sem a devida consideração de suas experiências culturais externas à instituição. Existe uma crença naturalizada e dificilmente abalada no que diz respeito ao cânone da educabilidade ocidental: a de que a educação é uma prática social que objetiva transmitir um saber que dá forma ao que consideramos como sujeito.

Pensar a descolonização da educação apoiada nas contribuições da Poética da Relação implica um deslocamento, um descentramento da abstração do humano/sujeito ideal, superior

pela cultura que comporta. As identidades culturais solicitam o cruzamento da Relação, as mudanças que a filosofia de Glissant suscita ao imaginário social coloca em jogo as especificidades requeridas por cada unidade cultural em relação, é renunciada a pretensão de ensinar, homogeneamente, a todos os indivíduos – independente de seus pertencimentos a culturas singulares –, o que devem ser, como devem pensar o mundo. Até aqui pudemos especificar o que vem a ser um caminho para descolonizar a educação. Penso que a escolarização não deve estar apartada daquilo que diz respeito a vida propriamente dita dos sujeitos em sociabilidade, muito menos limitada por uma visão de cultura estática ou de identidades pré-determinadas pelo viés da estrutura social. Assim, a própria noção de sociedade escolarizada, tal qual hegemonicamente posta, centralizada, se revela mortífera e deve ser combatida, dando lugar a uma “*ética da relação*”.

Assumir uma forma de ser no mundo totalitária, que apenas concebe a ordem econômica e social (e ainda racista) com determinantes em termos de identificação, neutraliza e violenta as dissidências que decorrem daí, o que no Brasil é inevitável. Sensibilizarmos o olhar educativo para as diferentes existências (modos de vida) é pensar as formas de ser, as identidades étnico-raciais, fora do cerco modernista, dos moldes que nos são dispostos à mesa, entendendo que podemos nos abrir ao outro sem renunciar a quem “somos”, coexistindo na coletividade e solidariedade entre seres e saberes.

Discutir tais questões com base na teoria da Relação nos abre um leque de alternativas para levar adiante pesquisas e reflexões sobre a realidade das culturas no mundo contemporâneo através de outras lentes. Tratar da descolonização da educação exige um distanciamento de seus pressupostos fundamentais, torna-se necessário visualizar a educação como fenômeno intrinsecamente humano e menos como uma forma imutável que tende a nos limitar através de métodos, imposições e prescrições. Abrir mão da generalização para integrar as devidas particularidades é um ato político necessário às instituições educativas, pois é assim que poderemos falar de igualdade, liberdade ou direito, o que não se faz apenas através do reconhecimento das diferenças que nos constituem, mas sim, a partir da vivência solidária em meio à travessia cultural característica de arquipélagos como o Brasil.

BIBLIOGRAFIA

GLISSANT, Édouard. *Poétique de la Relation*. França, Éditions Gallimard, 1990.

GLISSANT, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. França, Éditions Gallimard, 1996.

LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal, Porto Editora, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo: Documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2006.

GROTTI, Giane Lucelia; SANTOS, Adriana Ramos; RIBEIRO, Leticia Mendonça Lopes. *Educação e Modernidade: o projeto civilizador da escola moderna*. CONEDU: Escola em tempo de conexões, v.2, 2021.

JUNIOR, Nilton Ferreira Bittencourt. *Hegemonia, cultura e educação: Para onde caminhamos?* Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 3, p. 500-513, set./dez. 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. *Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita*. Faculdade de Psicologia de Taboão da Serra - SP. p.89-98, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.