

## **Histórias da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente.**

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA\*

“Não percamos tempo em litâneas estereis ou em mimetismos nauseabundos. Deixemos esta Europa que não pára de falar do homem ao mesmo tempo em que o massacra por toda parte em que o encontra, em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todos os cantos do mundo. Há séculos... que em nome de uma suposta aventura espiritual, ela sufoca a quase totalidade da humanidade.” (Frantz Fanon, 1961).

Jean-Paul Sartre afirmou em 1961 que as palavras de Fanon representavam um tom novo. “Quem ousa falar assim?”. Mais adiante, Sartre declarava que esse médico não queria condená-la (Europa), mas estava propondo uma análise social e histórica a partir do olhar de um ex-colonizado. Poderia acrescentar que o pensamento de Fanon ecoa no Brasil em tempos de polêmicas, discórdias acadêmicas e proposições teóricas em torno da questão racial, especialmente no campo da educação.

O que proponho neste texto é uma análise e reflexão, sem pretensões de trazer um “tom novo”, sobre a implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos, da Luta dos Negros no Brasil e da Cultura Negra Brasileira no Ensino Básico. Parto da afirmação de que esta lei abre uma nova demanda no campo educacional brasileiro. Mais do que defender um reconhecimento da História da África, uma releitura da História do Brasil, das relações raciais e do seu ensino, a Lei 10.639/03 parece mobilizar uma dimensão conflitante e delicada, ou seja, o reconhecimento da diferença afrodescendente com certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos currículos da educação básica, e trazendo consequências políticas, epistemológicas e identitárias para a formação docente.

A Lei referencia-se no reconhecimento do multiculturalismo como dado da realidade brasileira, na perspectiva da interculturalidade e na crítica ao eurocentrismo nos currículos oficiais. Sua proposta de releitura da História traz implicações objetivas para a prática de ensino e a formação docente, uma vez que, até recentemente, a grande maioria dos professores de História teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemonizada por um olhar eurocêntrico e monocultural.

---

\* Professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Doutor em Educação pela PUC – Rio

A Lei 10.639/03 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 e fruto de um processo histórico de lutas do movimento negro. Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer dirigido aos administradores dos sistemas de ensino e aos estabelecimentos de ensino e seus professores em todos os níveis. Tendo por base este parecer, o CNE, em 17 de junho de 2004, aprova por unanimidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas.<sup>1</sup>

*A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...) É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, 2004: 8).*

As deliberações do CNE são normativas e tem um caráter obrigatório. Entretanto, um aspecto relevante na atual conjuntura das políticas educacionais é que há uma obrigatoriedade de conteúdos a serem ministrados no âmbito das disciplinas curriculares que compõem o Ensino Básico.

Frente a esta perspectiva, surgem algumas questões para o tratamento dessa delicada tarefa. A primeira se refere à fundamentação teórica da Lei, expressa no parecer do CNE, que estabelece alguns princípios e conceitos bem explícitos; a segunda, que estes não se apresentam em conformidade com a ampla tradição curricular praticada nos sistemas de ensino e por grande parte dos docentes diretamente envolvidos pelo que propugna a legislação. Portanto, as questões que se abrem com as novas diretrizes curriculares são inúmeras e complexas. O fato é que a Lei 10.639/03 mobiliza uma temática no campo educacional altamente controversa e polêmica.

Ao tomar conhecimento da nova legislação e ao participar de diversas reflexões com docentes em vários estados brasileiros sobre a Lei, percebi mais nitidamente que, instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos

---

<sup>1</sup> Em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.465/08. Esta Lei revoga a Lei 10.639/03 e acrescenta apenas a inclusão do ensino da História e cultura dos povos indígenas. No entanto, trabalharei neste texto a denominação da Lei de 2003 (10.639), pois é esta denominação que obteve e tem grande popularidade na literatura acadêmica e entre os docentes da educação básica a nível nacional.

de graduação e licenciatura. Observei que os cursos de formação de professores parecem partir de uma perspectiva monocultural e da negação de outras Histórias, criando lacunas na prática pedagógica que precisam ser preenchidas ou ultrapassadas diante das novas diretrizes.

Com base nestas reflexões, a tese de doutorado que defendi em 2010 na PUC – Rio teve como problema central de investigação a seguinte questão: *Quais são as principais tensões e desafios teórico-práticos postos à formação de professores de História da educação básica diante da iniciativa do Estado brasileiro em reconhecer a diferença afrodescendente nos currículos de História, expressa pela Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos de História?*.

O foco na formação de professores de História se relaciona à percepção de que este campo de conhecimento é o que mais está absorvendo as tensões provocadas pela legislação. As questões que se colocaram nesta pesquisa diziam respeito às implicações teóricas e práticas deste dispositivo legal diante da formação inicial de professores de História, ou seja, as implicações para a educação das relações étnico-raciais parecem ser muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial. Esta problemática nos mobiliza na perspectiva de aprofundar as reflexões sobre a formação dos professores de História em relação às temáticas sobre as diferenças étnico-raciais e educação.

O trabalho de investigação que realizei, tentou identificar a existência ou não de tensões e desafios no campo da formação docente de professores de História, provocadas pela implantação da Lei 10.639/03, privilegiando a dimensão da construção do conhecimento histórico e seus desdobramentos na História ensinada a partir da formação docente. Assim, a perspectiva que propunha e sua abrangência analítica para investigação do problema de pesquisa, exigiram um tratamento metodológico que articulasse, na perspectiva qualitativa, as técnicas de entrevista e a análise documental e bibliográfica.

O tipo de entrevista que utilizei foi a semi-estruturada. As perguntas tinham o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. Este tipo de entrevista foi bastante produtivo na medida em que possibilitou aos entrevistados desenvolverem questões muito além do solicitado, o que enriqueceu nossa compreensão sobre o problema em foco.

Na delimitação do campo de investigação, escolhi um grupo de professores de História filiados ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE) que,

durante seis semanas do ano de 2006, participaram de um curso de extensão em História da África, promovido pelo SEPE em convênio com a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Este curso de História da África contou com a participação de cerca de 300 professores de diferentes redes de ensino, estudantes de História e sindicalistas. Verifiquei no SEPE a existência, dentre os participantes, de oitenta e sete professores de História. A escolha final dos entrevistados foi realizada de modo aleatório entre aqueles que lecionavam História. Mas, ao final, o número de entrevistas realizadas com os professores de História participantes do curso foi de quinze profissionais.

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e maio de 2009. A partir de alguns eixos temáticos da investigação e dos objetivos, construí um roteiro de 20 questões semi-estruturadas relacionadas à formação dos professores de História; à questão das relações étnico-raciais no Brasil; ao reconhecimento da questão racial e da História da África nos currículos e às possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História. O mesmo procedimento foi utilizado em relação aos formadores do curso que são professores especialistas de universidades e os organizadores do curso que são sindicalistas do SEPE. Outra técnica de investigação utilizada foi a análise documental e bibliográfica.

Neste sentido, partimos da reconstituição histórica do processo que deu origem à obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Negros no Ensino Básico, por meio de análise dos materiais impressos das diversas entidades do Movimento Negro, Ongs e órgãos governamentais, além dos materiais produzidos para o curso de formação do SEPE. Outras fontes importantes que se constituíram como documentos, referem-se às diversas produções acadêmicas, livros, dissertações e teses recentemente publicadas e defendidas em diversos programas de pós-graduação em educação.

Do ponto de vista da fundamentação teórica localizei a produção do grupo “Modernidade-Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. É o que veremos a seguir.

### **Modernidade/Colonialidade: referências fundamentais**

Em 2002, Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte, apresentou um trabalho no terceiro Congresso Internacional de Latinoamericanistas em Amsterdam, intitulado “*Mundos e conhecimentos de outro modo*”, no qual fazia referência ao grupo de pesquisa *Modernidade/Colonialidade*. O trabalho analisava a perspectiva de um grupo que busca um mundo melhor e um projeto epistemológico novo. Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização, como em suas propostas epistêmicas.

O grupo é formado predominantemente por vários intelectuais da América Latina, e apresenta um caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais deste grupo são: o filósofo argentino *Enrique Dussel*, o sociólogo peruano *Aníbal Quijano*, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano *Walter Mignolo*, o sociólogo porto-riquenho *Ramón Grosfoguel*, a lingüista norte-americana *Catherine Walsh*, o filósofo porto-riquenho *Nelson Maldonado Torres*, dentre outros.

O postulado principal do grupo é o seguinte: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005:75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças a colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. Nelson Maldonado-Torres (2007), diferencia os conceitos de colonialismo e colonialidade da seguinte forma:

*O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, 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. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em manuais de aprendizagem, 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. (MALDONADO-TORRES, 2007:131).*

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas de um povo e

sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Ou seja, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

É preciso lembrar que, com a emancipação jurídica-política da África e da Ásia se iniciaram elaborações teóricas sobre uma época denominada pós-colonial, indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para estes autores as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ainda estão fortemente presentes.

Quijano (2007) vai propor o conceito de “colonialidade do poder”. Este seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão, a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador.

Neste sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pôde se realizar sob várias formas como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

Neste sentido, pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, necessitando, portanto, pensar historicamente a noção de raça. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007:93).

Quijano explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e joga um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. Para Quijano, este conceito operou a inferiorização de grupos humanos não europeus do ponto de vista

da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da “colonialidade do saber”, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os por sua vez, a categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça”.

Esta afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Ramón Grosfoguel, sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007:35).

Walter D. Mignolo (2005), nesta linha de raciocínio, vai afirmar que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, cumpriram um papel fundamental na invenção do outro. Além disso, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso. Com esta ideia, se estabeleceu uma linha temporal onde a Europa aparecia como superior. Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também a expansão das formas hegemônicas de conhecimento e de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo assim a colonialidade do saber.

Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não europeus, se evidenciou também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura se definiam a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. Assim, Mignolo (2005) também vai aferir que estes processos foram marcados por uma violência epistêmica.

Mas, é no conceito de “colonialidade do ser”, segundo esses autores, que mais se explicita os conceitos anteriores. Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon para relacionar colonialismo a não existência: “em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (FANON, apud. WALSH, 2005:22).

A colonialidade do ser é pensada como uma negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Esta negação, segundo Walsh (2005), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo

subalternizado por uma violência epistêmica. Segundo Mignolo (2003), o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade europeia. Pois, enquanto a primeira é uma história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações de outras formas de racionalidade e história.

A partir desses conceitos fundamentais, desde o final dos anos 90, o grupo vem se ampliando e afirmando suas reflexões. A questão central para este grupo de pesquisa denominado Modernidade/Colonialidade, é um projeto de emancipação epistêmica e a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento.

Segundo Escobar (2007), a modernidade como globalização é a radicalização e universalização da modernidade europeia em todos os cantos do planeta. Porém, hoje emerge uma série de noções alternativas, colocando em crise a centralidade da perspectiva eurocêntrica. Essa perspectiva considera que “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade” (MIGNOLO, 2003:38). Daí surge a perspectiva de introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica a colonialidade do poder, ou seja, a utilização da raça como critério fundamental para a divisão dos povos em níveis, lugares e papéis sociais e com uma ligação estrutural à divisão do trabalho.

Como vimos, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação desses estudos latino-americanos. Outro conceito central, introduzido por Mignolo, é a “diferença colonial”, ou seja, pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, alternativas múltiplas de vida, de formas de ser, pensar e conhecer, diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta.

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico “outro”, parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como



com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. Assim, neste enfoque crítico, Catherine Walsh vai refletir sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: “pensamento-outro”, “decolonialidade” e “pensamento crítico de fronteira”.

“Pensamento-outro” provém do autor Árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva e uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não europeus. Assim, contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, decolonizar-se cumpre um papel fundamental do ponto de vista político e epistemológico.

Walsh esclarece que tendo como referência os movimentos sociais indígenas e afro-equatorianos, a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, propõe-se também como construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, ou seja, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo, o orientalismo e estudos antropológicos.

Amadurecendo este pensamento, Walsh (2005) considera também a questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo onde o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser. O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica e dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera esta perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador,

permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica.

Além disso, o pensamento de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos. A autora coloca também, como exemplo, o estabelecimento de lugares epistêmicos do *pensamento-outro* como a Universidade Intercultural Indígena do Equador. Estes espaços, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental.

Este (re)pensamento crítico, que pode se constituir desde a colonialidade incluindo os novos movimentos sociais e a intelectualidade, tem como ideia criar novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de outra forma. Percebe-se, portanto, que este enfoque quer se constituir como um projeto ideológico alternativo ao racismo epistêmico e a colonialidade do poder, do saber e do ser.

### **Formação docente em história: tensões e desafios**

Após as entrevistas da pesquisa, as suspeitas que tinha e as dúvidas que foram se forjando na dialógica dos encontros com professores e com a teorização de que a “colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2005:75), apontaram para o problema da pesquisa de que a Lei 10.639/03 mobiliza tensões e desafios na formação docente, extremamente profundos e complexos nas dimensões políticas, epistemológicas e identitárias. E de forma quase insolúvel e duradoura, estabelece conflitos e o equilíbrio de forças entre diversas perspectivas de análise sobre as relações raciais na educação brasileira.

Na interpretação que compartilho com os formuladores da Lei 10.639/03, entendo que a intencionalidade desta é decorrência de um amplo movimento social e historicamente construído. Ganha força a partir de uma rede de relações institucionais, políticas e acadêmicas que pretende mobilizar novas perspectivas de interpretação da história brasileira e desconstruir noções e concepções racialistas e naturalizadas no currículo e na formação docente. Entretanto, esta intencionalidade não está sendo concretizada como esperado pelos sujeitos que se transformaram em “agentes da Lei”. Mais do que a resolução de uma oposição existente entre racismo e antirracismo, o que se estabelece é um estado de tensão na formação docente, pois há uma intencionalidade objetiva, mas, as condições para a solução de um conflito são extremamente

problemáticas, às vezes insolúveis, e que pode se situar numa longa temporalidade. Entretanto, enquanto aposta teórica e política, é que assumi a perspectiva de que há uma possibilidade de construção de um “pensamento outro” sobre a história social brasileira através, mas não só, da reeducação das relações étnico-raciais proposta na Lei 10.639/03.

Esta nova legislação, somada as pretensões de alguns agentes do Estado, assume novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêntricos, pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano. Os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado, são os docentes que devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento da diferença racial na história brasileira, adotar práticas de valorização da luta antirracista, desconstruir o mito da democracia racial e incorporar uma nova perspectiva historiográfica que considere os africanos e seus descendentes no Brasil, como sujeitos históricos em oposição ao estabelecido por longos anos de formação histórica e historiográfica.

Neste sentido, pode-se constatar que as propostas e as ações possibilitam a emergência de produção de epistêmes invisibilizadas e subalternizadas pela colonialidade europeia. Tentar, por exemplo, fazer aflorar nos currículos e na formação dos professores de História a constatação de que as culturas e as sociedades africanas tiveram uma influência científica, tecnológica e política na constituição da nação brasileira é, de fato, forjar a desconstrução das bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Isto, segundo Mignolo (2003), significa pensar a partir das margens e das experiências criadas pela colonialidade do poder, ou seja, a partir da diferença colonial.

A diferença colonial pressupõe um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre subjetividades subalternizadas. É pensar e propor uma razão subalterna, transformando aquilo que foi pensado até então, como simples objeto de estudo, em conhecimento que tem um lócus de enunciação. Os denominados “agentes da Lei” que se encontraram no curso do SEPE, assumem o desafio de contar e aprender uma história outra e fazer dela um elemento de novas perspectivas políticas, epistemológicas e identitárias nos processos educacionais.

Entendo que a Lei 10.639/03, enquanto possibilidade, pode criar estas condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira. Mas, isto requer o entendimento de que ocorrerão disputas, conflitos, negociações e a produção de novas enunciações e espaços de enunciações. Entretanto, esse processo se situa num complexo contexto em que a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda são hegemônicos, mas não totalmente

impenetráveis, pois depende do equilíbrio de forças entre os agentes produtores de um pensamento liminar.

Neste sentido é que a colonialidade, como uma das categorias interpretativas da pesquisa, se mostrou relevante nos seus três diferentes níveis (do poder, do saber e do ser) para se pensar as tensões da formação dos professores de História.

No nível da colonialidade do poder há um enfrentamento político de fundo para se pensar nas mudanças curriculares e na formação docente da área de História, pois há um confronto de poder de longa temporalidade nos espaços dos movimentos sociais. Por outro lado, na perspectiva dos diversos atores do SEPE há uma consciência de que o investimento na formação docente para as questões raciais não acontecerá somente pela ação do Estado, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação política dos docentes. Nos espaços acadêmicos há igualmente esta percepção segundo a fala de um dos formadores quando afirma que a produção da intelectualidade negra não está começando a interferir somente na produção de conhecimento, mas também nas relações de poder. Nos sistemas de ensino, onde se encontra o grande contingente de professores, a percepção desta perspectiva é bem ilustrada na afirmação de uma professora quando diz que a Lei precisa fazer sentido, pois, o objetivo é lutar contra o racismo.

Nestes diversos espaços, a diferença racial enquanto categoria interpretativa, ainda é foco de muitos questionamentos e conflitos políticos. As disputas estão dadas, mas o equilíbrio entre as forças políticas ainda pendem para o lado de uma concepção universalista e eurocêntrica na luta antirracista.

Outro aspecto em relação a colonialidade do poder é a ação dos agentes que estão inseridos no Estado brasileiro. A reflexão sobre este aspecto requer a problematização histórica de que o Estado e os sistemas de ensino não são, em si, sensíveis à questão da diferença racial como são os movimentos sociais. Apesar dos avanços significativos em torno desse reconhecimento, expressos na criação da SEPIR, da SECAD no MEC e suas políticas de formação e dos inúmeros documentos e textos chancelados pelo Estado, não há uma correlação de forças favoráveis aos agentes que claramente se contrapõem as relações de poder racializadas.

Neste sentido, quando Walsh afirma que a decolonialidade não é simplesmente um projeto étnico, muito menos um projeto de política da diferença, mas sim um projeto de existência e de vida, o que podemos constatar é que a Lei 10.639/03 se insere também numa disputa global de poder. As polêmicas atuais em torno do Estatuto da Igualdade Racial, do Programa Brasil Quilombola e das Políticas de Ações Afirmativas, são também expressões paralelas dessa disputa.

Ao lado das mobilizações em torno da Lei 10.639/03, estas intenções vêm explicitando que um novo lugar social de poder deve ser construído para os afrodescendentes. Entretanto, no campo da educação e da formação docente, nos encontramos somente num período de gestação dessa perspectiva “outra”.

Maldonado-Torres (2007), afirma que não há transformação social sem transformação epistêmica e este é um elemento de tensões e desafios nas políticas públicas de formação docente. Aqui entramos no nível da colonialidade do saber.

A menos de três décadas Carlos Hasenbalg apresentou suas pesquisas sobre desigualdades raciais que, segundo Pereira (2006), representaram uma ruptura intelectual com as interpretações majoritárias nas ciências sociais brasileiras. Com o argumento de que a exploração de classe e a opressão racial se articulam como mecanismo de exploração do povo negro, se radicalizou a crítica ao mito da democracia racial, enfatizando-se a existência de um racismo estrutural. Porém, no contexto histórico brasileiro em que os mecanismos de negação a outras histórias não europeias foram bastante eficientes, negando o legado civilizatório afrodescendente, isto é, a colonialidade do saber como uma das matrizes da formação identitária nacional, menos de três décadas de elaboração teórica, ressignificação de categorias interpretativas sobre a nação ou a constituição de novos sujeitos que produzem conhecimentos subalternos, ainda não significaram um profundo questionamento a geopolítica do conhecimento como fundamentado por Mignolo (2003).

Florestan Fernandes, com suas pesquisas sobre relações raciais, abriu um importante caminho no desenvolvimento de uma crítica epistemológica mas, no seu tempo, ainda não era possível perceber a possibilidade de uma crítica mais profunda como atualmente. Foi necessário uma nova conjuntura internacional dos processos de independência dos países africanos, a luta pelos direitos civis norte americanos, a emergência de uma nova conjuntura histórica nas lutas do movimento negro e as novas condições históricas que possibilitaram a ascensão de intelectuais negros nos espaços acadêmicos e governamentais, para que uma crítica mais contundente ao mito da democracia racial possibilitasse a abertura das condições de revisão de conceitos e teorias acerca das relações sociais, do racismo e da própria interpretação hegemônica sobre a identidade nacional.

Percebe-se que nos últimos quinze anos há uma considerável reflexão ascendente, acadêmica e política, que está forjando uma profunda revisão crítica dos postulados que afirmam a existência de uma harmonia racial e uma revisão historiográfica sobre o papel civilizatório dos

povos africanos na constituição da nação brasileira. Esta discussão, encampada por agentes acadêmicos e militantes negros, começam a constituir pequenos espaços na estrutura do Estado brasileiro, forjando, por sua vez, algumas iniciativas de políticas governamentais.

Este movimento abre a possibilidade de questionamento importante daquilo que o grupo Modernidade/Coonialidade afirma sobre a eficácia naturalizadora dos conhecimentos locais modernos (europeus), pois, na medida em que põem em evidência histórias coloniais apagadas pela colonialidade do saber, as interpretações hegemônicas sobre a identidade nacional são reveladas como uma das matrizes fundamentais de uma geopolítica do conhecimento.

Os processos de construção da Lei 10.639/03 e as dinâmicas sociais que as envolvem na tentativa de sua implementação, apontam a possibilidade de uma outra lógica de produção histórica da diferença colonial. Isto se constitui na medida em que a discussão epistemológica, que vários agentes da lei tentam fomentar, gira em torno da crítica à história eurocêntrica. Assim, ao que parece, os processos, as dinâmicas e os movimentos para sua implementação, abrem um momento de fissura no imaginário dominante enquanto pensamento liminar.

A intencionalidade dos agentes da Lei e não a Lei em si, proclama nas mais variadas formas, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica o conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens metodológicas sobre a realidade brasileira. Neste sentido, há explicitamente uma intencionalidade de mudança conceitual sobre a formação do povo brasileiro e há uma perspectiva em construção em que o eurocentrismo passa a ser o problema e não a solução. Entretanto, cabe uma interrogação: a História do Brasil está ficando menos eurocêntrica com estes movimentos?

Na pesquisa realizada, os formadores do curso demonstravam as suas preocupações com o debate historiográfico e com as relações de poder dentro das instituições acadêmicas. Assim, uma nova visão da História do Brasil está ainda em formação, em disputa e, dependendo do jogo de forças entre os sujeitos envolvidos, a tensão nestas disputas não será resolvida a curto e médio prazo.

O que de fato parece é que este movimento quer provocar um deslocamento teórico e conceitual na interpretação da história brasileira, representando um novo imaginário que antes percorria da África desconhecida às senzalas e, agora, um retorno à uma África como razão subalterna ressignificada.

Quando argumento nesta perspectiva, evidencio o fato de ser notório que a reflexão racial

no Brasil, que envolve aspectos historiográficos e epistemológicos, não se delineou a partir de autores europeus, mas fundamentalmente a partir de sujeitos coletivos subalternizados pela colonialidade do poder e do saber. Muitas das categorias de análise e das teorizações sobre as relações étnico-raciais contidas nas Diretrizes Curriculares foram forjadas pelos movimentos e pela intelectualidade negra.

Apesar dos espaços conquistados pela intelectualidade negra e seus aliados, ainda nos encontramos num momento de reivindicação de um lugar para a produção de conhecimentos históricos e, no caso da formação docente com a Lei 10.639/03, tentando construir uma nova experiência onde o julgamento de nossa formação anterior passa por um outro patamar epistemológico. Enfim, tensões e desafios essenciais no campo da colonialidade do saber.

O nível da colonialidade do ser é um dos mais complexos desta reflexão. Na pesquisa, ela apareceu como um elemento de muita tensão e desafio para os professores de História na relação pedagógica nos seus contextos escolares.

A intencionalidade da Lei, através do reconhecimento da diferença afrodescendente, significa essencialmente lidar com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica que forja uma relação com a realidade brasileira. É uma dimensão do ser que envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Neste sentido, para aqueles que se pretendem ser agentes da Lei, o enfrentamento contra o modelo europeu de construção de identidades, requer a incumbência de, durante longas gerações, demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre culturas e identidades de alunos e professores negros e não negros. Assim, além dos conteúdos e suas implicações na construção do conhecimento histórico, a Lei 10.639/03 parece estabelecer, se implementada como defendem os seus agentes, um impacto profundo nas subjetividades e nas identidades de pessoas negras e brancas no espaço escolar.

Além disso, a perspectiva de releitura das histórias africanas e dos afrodescendentes afeta não somente a subjetividade de um setor da população, mas também daqueles denominados brancos. Nesta reflexão, abre-se a possibilidade de uma reflexão histórica e pedagógica sobre o conceito de branquitude, que significa a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie e, em contrapartida, constrói-se um imaginário negativo sobre os não brancos, que solapa identidades, danifica a auto-estima e culpa-os pela discriminação que sofrem.

Frantz Fanon afirmava que a descolonização é realmente uma criação de homens novos,

pois a desvalorização das histórias dos colonizados, distorceu, desfigurou e aniquilou as identidades dos oprimidos. Neste sentido, mesmo com as novas teorizações acadêmicas em torno da reflexão sobre história e identidades na nova historiografia social da escravidão ou até mesmo das reconceitualizações promovidas pelo movimento negro e por diversos agentes acadêmicos no campo do pensamento social brasileiro, há um enfrentamento simbólico referente ao próprio ser, à própria identidade dos afrodescendentes que compõem um amplo espectro da população escolarizada. E aqui, os professores de História poderão, por longos anos, viverem as tensões e os desafios na denúncia do racismo, na afirmação da existência de diferentes identidades históricas e na afirmação e reconhecimento de outras formas de ser, pensar e existir. Como vimos na descrição e análise das ações dos sujeitos envolvidos no curso do SEPE, há um longo caminho a percorrer e há uma consciência de que estamos vivendo um tempo diferente nas escolas para qual muitos docentes não estão preparados.

A lógica da colonialidade, que significa a expressão conjunta dos seus três níveis (poder, saber e ser), é relevante para pensarmos os processos, dinâmicas, tensões e desafios da formação dos professores de História, diante de uma tentativa de implementação de uma nova política pública que mobiliza questões políticas, epistemológicas e identitárias.

A Lei 10.639/03 é parte de um processo que está possibilitando um questionamento que constitui o centro dos debates dos autores decoloniais, a crítica epistemológica ao eurocentrismo. Sabemos que esta postura crítica não se constitui enquanto novidade no cenário acadêmico internacional e brasileiro. No entanto, a concreticidade pedagógica das ações dos agentes da Lei, as mobilizações dos movimentos negros e as iniciativas governamentais, colocam a questão da diferença racial como um dos aspectos mais debatidos e questionados na educação brasileira atual.

Não há dúvidas de que nos últimos anos o movimento de renovação do pensamento e da prática educacional tem sido marcado pelos movimentos sociais, e nesta esteira, a educação tem sido uma das áreas em que existe relevantes experiências e produção teórica dos movimentos negros brasileiros. Neste sentido, é possível afirmar que há um lócus de enunciação de experiências e conhecimentos que não provem somente do mundo acadêmico e muito menos dos conhecimentos eurocêntricos.

Nesta pesquisa, percebemos que os professores de História deverão enfrentar muito mais do que deficiências, barreiras ou incorporar uma nova formação. Eles estão sendo chamados a uma complexa tarefa: de redimensionamento epistemológico e historiográfico de suas formações, de por em questão certos princípios fundadores de suas formações e de se mobilizarem para



produzir novas epistemologias pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber. Por outro lado, na perspectiva de suas subjetividades, a dimensão do ser, são chamados a redefinir estratégias pedagógicas e esquemas simbólicos racializados que estão profundamente arraigados no senso comum escolar e profissional. É neste sentido que afirmo anteriormente que a Lei está possibilitando uma experiência nova de julgamento da formação anterior, num outro patamar epistemológico. O que se constata, portanto, é um estado de tensão na formação dos professores de História que, se não for enfrentado coletivamente enquanto projeto, sua temporalidade será mais longa do que possamos imaginar.

Estas perspectivas que os professores devem enfrentar, cujos processos estão ligados as questões de decolonização epistêmica, política e identitária, possibilitam abriremos uma reflexão complexa e profunda sobre a relação entre formação docente em História e as relações étnico-raciais na educação.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo*. Disponível em [www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf](http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf), 2003. Acesso 01 de agosto 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, n.º. 2, 2007, p. 32-35.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: 2005, p. 71-103.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e do anti-racismo: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado. PPCIS/UERJ, 2006.

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

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.