

Entre a decolonialidade e a inclusão: uma análise das propostas curriculares dos cursos de história nas universidades públicas do estado de Santa Catarina

MARIANA HECK SILVA*

Resumo: Após a aprovação das leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e da resolução do Conselho Nacional de Educação 001/2004, pode-se afirmar que houve uma significativa ampliação em relação ao estudo e, conseqüentemente, ensino de temáticas antes ignoradas pelos currículos oficiais, como a história dos indígenas, da África, dos africanos e de seus descendentes. Para além de apontar se o proposto pelas leis e pela resolução tem sido implementadas e se a perspectiva utilizada é de valorização dos sujeitos e suas culturas, propõe-se aqui uma ampliação das discussões no sentido de refletir acerca do currículo proposto para futuros professores de história e historiadores. Este trabalho objetiva apontar e problematizar as dicotomias e os “eurocentrismos” ainda presentes nos currículos dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em História das Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina. A finalidade é propor um repensar da prática do ensino de História que não apenas evidencie e valorize as histórias e experiências do mundo para além da Europa, mas que também desloque o olhar no sentido de quebrar com a atualidade da perspectiva colonialista, que forjou um saber dito moderno e científico sobre o mundo, colocando a Europa e seus padrões como saberes “universais”. Afinal, como diria um sábio provérbio africano: *enquanto os leões não tiverem os seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão glorificando o caçador*. As fontes utilizadas foram os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura e/ou bacharelado em História universidades públicas do estado de Santa Catarina (Brasil).

Palavras-chave: História; Santa Catarina (Brasil); Ensino de História; Ensino de História da África; Decolonialidade do Poder; Ensino Superior.

* Mestranda em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC) e ao Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CECAFRO/PUC-SP).

As atuais pesquisas historiográficas e da educação brasileiras têm apontado para a necessidade de uma reflexão sobre conteúdos, currículos e aportes teóricos acerca do ensino de história das Áfricas¹. Especificamente a partir da aprovação da lei federal nº 10.639,² no ano de 2003, que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana³ no ano de 2004, houve um aumento significativo em relação ao estudo da temática. Nesse contexto surgiu a demanda da criação de uma série de ações no sentido de possibilitar suas efetivas implementações e, em contrapartida, gerou discussões em âmbitos políticos, sociais e acadêmicos acerca de quais objetivos teria o ensino da temática e quais pressupostos deveriam norteá-lo. Passados doze anos da aprovação da lei, alguns estudos têm refletido em torno do que efetivamente foi realizado e quais os desafios que precisam ser superados.⁴

Esse trabalho, formulado no sentido de contribuir para o aprofundamento e ampliação das pesquisas sobre a questão, propõe uma discussão acerca dos avanços e limites do multiculturalismo nos currículos de graduação em história das universidades públicas do estado de Santa Catarina, a saber, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Federal da Fronteira Sul (Uffs) e Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc)⁵. A proposta é apontar e problematizar as dicotomias e os “eurocentrismos” ainda presentes nos currículos e propor um repensar da prática do ensino de História que não apenas evidencie e valorize as histórias e experiências do mundo para além da Europa, mas que também desloque o olhar no sentido de quebrar

¹ Utiliza-se a expressão *Áfricas*, no plural, partindo do pressuposto de que o continente africano é marcado pela multiplicidade e diversidade de culturas e sociedades, no presente e no passado. Essa perspectiva pretende contribuir para a desmistificação da visão homogeneizadora ainda predominante acerca do continente e de suas sociedades que acaba por resultar em visões simplistas acerca dos seus processos históricos (MORTARI, 2013a: 13).

² A Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas da rede básica de ensino. Essa foi modificada pela Lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Ao longo do texto, no entanto, optou-se por citar a 10.639/03 por sua importância histórica e política relacionada às conquistas do Movimento Negro brasileiro.

³ Documento criado pelo Ministério da Educação do Governo Federal que estabeleceu princípios e diretrizes para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, indicando conteúdos a serem ensinados, e práticas relacionadas ao ambiente escolar e às relações étnico-raciais, focando não apenas no ensino básico, mas também no que diz respeito à formação de professores. A partir desse momento tal documento será tratado por “diretrizes”.

⁴ Sobre essa questão, ver: Mortari (2015); Silva (2013); Cardoso (2007).

⁵ A partir desse momento as instituições serão tratadas por suas siglas.

com a atualidade da perspectiva colonialista, que forjou um saber dito moderno e científico sobre o mundo, colocando a Europa e seus padrões como saberes “universais”.

Currículo e Multiculturalismo

A partir da segunda metade do século XX, segundo Cardoso (2007: 2-3), o conjunto de mudanças no mundo ocidental parece apontar para emergência de um novo tempo, cujos efeitos sentimos, mas estamos tateando no escuro buscando compreender. É a chamada pós-modernidade, na qual não existe mais lugar para a compreensão de uma Nação vista como culturalmente homogênea - uma só língua, história, cultura, etc. Nesse contexto há o advento de movimentos sociais que implodiram as visões homogeneizantes de identidade, cultura, ser e estar no mundo, na qual os diferentes sujeitos passaram a reivindicar políticas de reconhecimento. Para atender a essas demandas, diferentes instituições vêm procurando desenvolver ações conhecidas por multiculturalismo, que visam romper com as homogeneizações existentes e buscar *outra* lógica, no qual as diferenças e as múltiplas identidades sejam não apenas aceitas, mas também respeitadas, valorizadas e incentivadas.

Dentre os inúmeros autores que abordam a questão do multiculturalismo, Peter McLaren (2000) se destaca. O autor divide os movimentos multiculturalistas em quatro conjuntos que se contrapõem: o primeiro, denominado conservador, precede as teorias raciais evolucionistas e aponta a assimilação da cultura branca enquanto meio de integração social; o segundo, denominado humanista liberal, corrobora com o pressuposto ocidental da meritocracia, pois baseia-se na igualdade natural entre todas as pessoas e culturas e, nesse sentido, considera um equívoco quaisquer políticas de ações afirmativas; o terceiro, intitulado liberal de esquerda, enfatiza as diferenças culturais *autênticas*, ou seja, retira da diversidade a história, os movimentos culturais e de poder envolvidos, a reduzindo a essencialismos dissociados do contexto; o quarto e último, denominado crítico e de resistência, considera as culturas enquanto resultado de construções histórico-sociais que perpassam etnia, classe e gênero e tem como proposta “rever os acordos hegemônicos existentes” (ibidem: 133).

Partindo do que propõe McLaren, para esse texto optou-se em utilizar o conceito de multiculturalismo crítico e de resistência⁶ para pensar o ensino de história. Nesse

⁶ A partir desse momento, o conceito de “multiculturalismo crítico e de resistência” será tratado por “multiculturalismo”.

sentido, o questionamento que se faz é: em que medida o multiculturalismo está presente nos currículos das graduações em história das universidades públicas de Santa Catarina?

Com a finalidade de refletir acerca dessa questão, serão analisadas as escolhas teóricas e metodológicas que a Udesc, a Uffs e a Ufsc colocam para a formação dos seus graduandos em história. Para tal, foi feita uma análise dos projetos político pedagógicos⁷ dos cursos de história, com ênfase nas ementas⁸ das disciplinas de história da África, visando perceber em que medida a perspectiva do multiculturalismo está (ou não) presente.

Nas páginas dos PPP das três instituições consta que uma das prerrogativas dos cursos é a de formar professores de história e historiadores que sejam críticos. Nesse sentido, pretende-se que os egressos compreendam os sujeitos históricos indissociados de seus contextos e as relações sociais enquanto construções datadas que podem e/ou devem ser questionadas, o que possibilitaria a criação de um *outro* olhar frente a diversidade e, conseqüentemente, a desconstrução de relações de poder historicamente construídas.

A questão da criticidade da história está diretamente ligada a uma abordagem historiográfica citada nas primeiras páginas de todos os PPP: a chamada “Nova História”. Essa tomou forma nas décadas de 1960 e 1970 tendo como princípio básico, segundo Peter Burke (1992), a ampliação do foco do estudo histórico que vinha ocorrendo pela então denominada “História Tradicional”. Entre outras questões, a “História Tradicional” pautava seus escritos em fontes oficiais e, por essa característica, os/as historiadores/as acreditavam estar escrevendo uma história verídica, acima de contestações. Seu foco era primordialmente a escrita da história das Nações e, para tal, centrava-se na narrativa dos grandes feitos de grandes homens, que a representavam ao mesmo tempo em que ajudavam sua construção. A Nova História, criada em contraposição à História Tradicional, amplia o campo do estudo histórico e, em consequência, abre o leque de fontes de pesquisa, incluindo, entre outras, relatos orais e cultura material e, ainda, propõe questionamentos, críticas e interpretações das fontes oficiais (BURKE, 1992: 7-38). Portanto, a partir das décadas de 1960/70 abriu-se a possibilidade não apenas de crítica a história dos grandes homens como a única verdade possível, mas o estudo e a construção de narrativas de sujeitos comuns e suas culturas.

⁷ A partir desse momento, o termo “projeto político pedagógico” será tratado pela sigla “PPP”.

⁸ A ementa é um resumo dos temas que devem ser ministrados durante as disciplinas. Esta é parte integrante do Projeto Político Pedagógico e não pode ser alterada pelo professor. A importância deste documento se refere à possibilidade de perceber, bem pontualmente, quais temas a instituição pensa ser mais relevantes ao ensino de determinada temática.

Tendo isso em vista, a análise dos PPP, particularmente no que diz respeito à grade curricular das disciplinas, possibilita perceber as inclusões de temáticas. Antes de problematizar tal questão, no entanto, faz-se necessário uma breve análise em relação a constituição da disciplina história.

Segundo Luiz Fernando Cerri, (2009: 133). “a constituição da história como disciplina escolar está marcada por três características que a definirão profundamente, estendendo sua influência até a atualidade: a modernidade, o nacionalismo e o foco europeu”. Segundo esse, a modernidade foi importante no que diz respeito a desconstrução da ideia que Deus delimita o tempo humano, pois há a construção da concepção de progresso, ou seja, houve o passado e, com o presente, se construirá o futuro. O nacionalismo, por sua vez, foi determinante na medida em que ocorreram os processos de legitimação das Nações recém-inventadas e suas gêneses históricas passaram a ter grande influência para criar uma mentalidade de coesão. O foco europeu, por fim, contribuiu para a construção de uma noção de totalidade do mundo pós expansão marítima europeia. Os conteúdos ensinados a partir de então, mesmo que tenham foco anti-europeu partem da história europeia para criticá-la (ibidem: 133-137).

Partindo dessas características e do conceito de multiculturalismo, ao analisar o currículo das três universidades, foi possível identificar uma tendência no foco europeu, que se estende desde o recorte temporal das disciplinas até a definição do que é considerado mais ou menos pertinente estudar sobre *outros* contextos, sociedades e culturas.

No que diz respeito aos marcos temporais, há indícios de uma perspectiva eurocêntrica devido a presença do modelo quadripartite, herdado do currículo escolar francês (CERRI, 2009: 138). Nesse, a história da humanidade está dividida em quatro partes ou tempos históricos (antiga, medieval, moderna e contemporânea), sendo essa divisão pautada em marcos da historiografia europeia⁹. É pertinente, portanto, evidenciar a divisão quadripartite e seus marcos historiográficos, pois apesar das iniciativas da Nova História, de pensar e *incluir* na pesquisa histórica *outros* sujeitos e *outras* culturas, a divisão temporal, tão cara à História, mantém-se pautada por padrões eurocêntricos.¹⁰

⁹ A exemplo da história moderna, comumente vista como o período entre 29 de maio de 1453, com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, e o dia 14 de junho de 1789, com o início da Revolução Francesa.

¹⁰ Faz-se necessário pontuar, no entanto, que a análise crítica feita em relação aos recortes temporais não reside apenas no fato da organização curricular ser feita dessa forma, mas, principalmente, da escolha de seus marcos, que estão pautados na história europeia e, por isso, não necessariamente são válidos para outros espaços.

Essa questão fica evidente na análise dos currículos das três instituições pesquisadas, as quais possuem disciplinas obrigatórias com tais recortes: todas tem 01 (uma) disciplina de antiga¹¹; 01 (uma) de medieval; 01 (uma) (Ufsc e Uffs) ou 02 (duas) de moderna (Udesc); e 02 (duas) de contemporânea.

Outras disciplinas¹² presentes nos currículos estão centradas nas temáticas: História do Brasil, História da América e História da África. Para além dessas, a Udesc possui Pré-História Geral e do Brasil, Geografia e Antropologia; a Udesc e a Uffs possuem disciplinas que versam sobre questões regionais; a Uffs, História e arqueologia das populações indígenas; e a Ufsc, História do Oriente Antigo.

Em relação as 6 (seis) disciplinas com foco eurocêntrico, a Udesc possui 14 (catorze)¹³ que abarcam o mundo para além da Europa, ou seja, 30% do total e refere apenas ao continente europeu. A Uffs¹⁴ e a Ufsc¹⁵, em relação às 5 (cinco) disciplinas com foco europeu, possui outras 9 (nove) relacionadas aos demais continentes, ou seja, 35.72% das disciplinas são destinadas exclusivamente ao estudo da história europeia.

Evidentemente é plausível supor que apenas a presença de um número significativo de disciplinas vinculadas ao contexto europeu não é o suficiente para caracterizar um currículo como eurocêntrico, no entanto é plausível supor que a perspectiva eurocêntrica/colonial está entranhada na grade curricular, intencionalmente ou não. Os conteúdos vinculados à totalidade das disciplinas, se devidamente analisados, podem ou não indicar tal abordagem, no entanto, para o escopo desse trabalho optou-se por focar pontualmente no que diz respeito as disciplinas de história da África.

A obrigatoriedade do ensino de História da África

No ano de 2003, no Brasil, o recém-nomeado presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei federal nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino

¹¹ A nomenclatura utilizada pelo PPP da UFSC é História da Antigüidade (sic) Ocidental, para que aja uma diferenciação de outra disciplina do currículo, nominada História do Oriente Antigo.

¹² Para essa análise excluiu-se as disciplinas teóricas e práticas, focando apenas naquelas relacionadas a conteúdos específicos acerca de determinados locais e suas populações.

¹³ As catorze disciplinas se dividem em: quatro de História do Brasil, três de História da América, duas de África, duas de História de Santa Catarina, uma de Geografia, uma de Pré-História Geral e do Brasil e uma de Antropologia.

¹⁴ Divididas entre: três de História do Brasil, duas de História da América, duas de caráter regional (História da Fronteira Sul e História Regional), uma de História da África e uma de História e arqueologia das populações indígenas.

¹⁵ Sendo: quatro disciplinas de História do Brasil (História da América Portuguesa, História do Brasil Monárquico, História do Brasil Republicano I e História do Brasil Republicano II), duas de História da América (História da América Colonial e História da América Independente), uma de História do Oriente Antigo e uma de História da África.

de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Com a obrigatoriedade, o grande desafio foi indicar caminhos para sua efetiva implementação. Assim, no ano de 2004, foi promulgada a resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essa, especificamente, apresenta orientações e princípios para a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, aponta para o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais positivadas e indica os conteúdos que devem ser trabalhados.

A lei 10.639 e, posteriormente, a resolução, são resultados de anos de luta dos movimentos sociais, especificamente dos movimentos negros brasileiros, que agiram no sentido de propor mudanças na estrutura curricular eurocêntrica das instituições de ensino, visando, entre outras questões, possibilitar aos alunos a construção de perspectivas positivadas acerca da história do continente africano, de suas populações e seus descendentes na diáspora. Nessa proposta, esses se tornam protagonistas da história e, portanto, sujeitos. Em que pese a devida análise e questionamento de alguns pressupostos dessas determinações legais, não há dúvidas sobre sua importância histórica e política na luta antirracista no Brasil. Após a aprovação, por exemplo, o racismo até então inerente à educação brasileira foi posto em discussão. A partir de então, pode-se afirmar que houve uma significativa ampliação em relação ao interesse, pesquisa e, conseqüentemente, ensino de temáticas antes ignoradas pelos currículos oficiais, como a história da África, dos africanos e de seus descendentes na diáspora.

As disciplinas de história da África: escolhas institucionais

*Enquanto os leões não tiverem os seus próprios historiadores,
as histórias de caça continuarão glorificando o caçador.
(Provérbio Africano)*

As ementas das disciplinas de história da África foram analisadas com especial atenção aos termos, conceitos e categorias utilizados. O objetivo foi perceber em que medida as disciplinas pautam-se em lógicas próprias ao continente africano ou mantêm-se pautado numa perspectiva eurocêntrica/colonial. É importante pontuar que não se pretende sugerir que a totalidade do currículo altere sua perspectiva eurocêntrica por uma afrocêntrica. No entanto, como essa análise aborda disciplinas de história da África, busca-se os olhares africanos, não europeus. Ou, como aponta o relatório de aprovação

das diretrizes, “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia [sic] por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica” (BRASIL, 2004: 17).

Nessa perspectiva, Peter McLaren nos alerta para a importância de uma formação multicultural, que leve em conta que os sujeitos são diferentes e que ressignificam o mundo a sua volta a partir de suas vivências, histórias e culturas. Portanto, a branquitude¹⁶ e o olhar a partir da Europa devem ser questionados. Ou, em outras palavras: por qual motivo comumente vemos indígenas, asiáticos, africanos e tantos *outros* como etnias e não etnizamos os brancos? Segundo o autor, não o fazemos, pois o que é branco, heterossexual e de classe média foi sempre o padrão para pensar os *demais*; da mesma forma em que a Europa sempre foi tida como base para pensar as *outras* sociedades. McLaren (2000) sugere que se deixe de lado a ideia de “demais” e “outros” e se passe a pensar as pessoas e sociedades a partir de categorias que lhe são próprias, ou seja, não utilizando meros comparativos, tendo o “certo” e o “desenvolvido”, ou seja, brancos e europeus, como base.

Através da análise das presenças e ausências nas ementas das disciplinas de história da África¹⁷ objetivou-se perceber a partir de quais moldes, termos e conceitos, a história africana está sendo pensada (e ensinada) pelas instituições, ou seja, se estão pautadas na multiplicidade das histórias africanas ou em uma perspectiva de história eurocêntrica.

Dentre as presenças, uma delas merece destaque: nas três instituições o recorte cronológico das disciplinas inicia-se no século XVI, ou seja, a partir da chegada dos europeus no território¹⁸. O recorte não foi alheio. Pode-se pensar que, como os PPP foram criados após a aprovação da lei e das diretrizes, seus recortes estavam inseridos em suas reivindicações. Especificamente no relatório de aprovação das diretrizes que, entre outras questões, afirma a importância de estudar a história e cultura afro-brasileira e africana interligadas e, para além disso, estudar a África para entender o Brasil (BRASIL, 2004: 19-21).

Pode-se inferir, portanto, que o recorte temporal a partir do século XVI não demonstra a falta de preocupação das instituições em relação ao continente africano antes

¹⁶ Segundo Lourenço Cardoso (2011: 53), a branquitude não é homogênea, mas tem um aspecto em comum: o privilégio que o grupo branco obtém em uma sociedade racista, tanto no contexto local quanto no global.

¹⁷ A UDESC possui duas disciplinas obrigatórias de História da África. Para essa análise, essas foram pensadas conjuntamente.

¹⁸ Na UDESC e na UFSC tal período se estende até o século XX, na UFFS, até o século XXI.

do início da invasão europeia, mas sim a tentativa de abarcar as relações entre África e Brasil. É importante enfatizar, no entanto, que o próprio relatório de aprovação das diretrizes sugere o ensino anterior a esse processo quando se refere às histórias de impérios e reinos africanos. Portanto, o recorte cronológico posterior foi, também, uma escolha institucional.

Alberto da Costa e Silva afirma que, “a história da África – ou, melhor, das várias Áfricas –, antes e durante o período do tráfico negreiro, faz parte da história do Brasil” (SILVA, 2003: 236). Isso pelo simples motivo que “a história do escravo não começa com o embarque no navio negreiro” (ibidem: 239). Segundo o autor, “ainda que disto não tenhamos consciência, o obá do Benim ou o *angola a quiluanje* estão mais próximos de nós do que os antigos reis da França” (ibidem: 240).

É de extrema relevância pensar tal recorte temporal, pois o continente africano só é estudado após ter suas estruturas abaladas pelo comércio e pelo tráfico atlântico. É possível pensar que para uma melhor compreensão dos africanos do século XIX em solo brasileiro – e do próprio Brasil – é necessária a construção de conhecimento sobre as sociedades antes e durante o processo do tráfico atlântico, mesmo porque, em relação à história do continente, seus próprios historiadores vão afirmar que essa só pode ser compreendida num processo de longa duração (KI-ZERBO, 2010; M’BOKOLO, 2009).

Ainda em relação às presenças nas ementas, outra merece atenção. Como o período histórico escolhido pelas instituições compreende o processo de entrada e saída dos europeus do continente, as nomenclaturas ao tratar dessas se fazem relevantes. Na Udesc a inserção dos europeus no continente aparece como “impacto da colonização europeia” [sic] e a saída como “a formação dos Estados no século XX”, por sua vez na Uffs e na Ufsc ambos aparecem como “constituição dos sistemas coloniais e de descolonização”. São abordagens distintas, com opções historiográficas diferentes. Enquanto uma utiliza-se do olhar africano frente a questão, as demais tem o foco na presença europeia.

Dentre as ausências, uma especificamente foi muito feliz: nos PPP de nenhuma instituição optou-se por dividir a temporalidade da história do continente pautando-se a partir da colonização europeia, ou seja, não se utilizou os termos: “África pré-colonial”, “África colonial” e “África pós-colonial”. Como afirma Elikia M’Bokolo (2009), quando trata dos termos que utilizará em sua produção sobre a África até o século XVIII, “temos de nos decidir de maneira definitiva a deixar de nos concentrar estes longos séculos sob o epíteto aparentemente cômodo, mas inteiramente anacrônico e errado, de ‘pré-

coloniais” (M’BOKOLO, 2009: 11). Segundo o autor tal uso seria um erro de perspectiva, quando não um preconceito repleto de implicações políticas e intelectuais, pois quando utilizado o “pré-colonial” pretende-se dar sentido à “evolução” do continente a partir do último século da de sua história, o século colonial. Para exemplificar o quanto os africanos “produziram cultura e conhecimento, em soberania e liberdade, estendendo sua influência em todo o mundo durante milênios antes de sua escravização nas Américas” (IPEAFRO, s/d), o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiro (IPEAFRO) produziu uma linha do tempo dos povos africanos, na qual a escravização aparece como uma “ínfima parte do seu tempo histórico” (idem), nos quais os africanos, por sua vez, “continuaram criando cultura e conhecimento” (idem).

Apesar dos currículos das instituições apontarem algumas características eurocêntricas entre conceitos, categorias e recortes temporais, a inclusão de sujeitos e suas culturas, apesar de não ser suficiente, é extremamente importante para a construção de imagens positivadas sobre esses. Tendo isso em vista, reafirma-se aqui a importância da perspectiva de inclusão de sujeitos, própria da Nova História e, especificamente, da criação da lei 10.639/03 que, a partir da obrigatoriedade, abriu um amplo leque de discussões sobre a temática e sobre as implicações de ter (ou não) debates e reflexões que possibilitem a ampliação não apenas de conhecimentos dos alunos, mas também de suas próprias vivências.

Para além do multiculturalismo: a decolonialidade

Para compreender o conceito de decolonialidade e suas implicações no ensino de história é necessário pontuar de antemão o que se entende por colonialidade. Tal conceito está arraigado na construção de um saber dito moderno e científico sobre o mundo.¹⁹ Pratt (1999) explica que entender o processo de colonialidade é uma

tarefa que inclui compreender os caminhos por onde o Ocidente, em um só processo: a) constrói seu conhecimento de mundo, alinhado às suas ambições econômicas e políticas, b) subjuga e absorve os conhecimentos e as capacidades de produção de conhecimento de outros. (PRATT, 1999: 15, Apud ANTONACCI, 2013: 257)

Nesse contexto de duplo processo: conhecer e subjugar, o Ocidente, ou seja, a Europa acabou por classificar plantas, animais, pessoas e suas culturas a partir de um olhar externo, o que resultou em uma visão, com *status* “científico”, da superioridade do

¹⁹ Sobre essa questão, ver: Antonacci (2013); Pratt (1999); Quijano (2005;2009), Cardoso (2007); Mortari (2015).

européu, da brancura, da racionalidade, da escrita, das vestimentas, do casamento monogâmico e heterossexual, das leis e do Estado, em detrimento de tantas outras formas culturais²⁰. Para Mignolo (2003), a modernidade e a colonialidade são duas faces da mesma moeda que acabou por, em prol do “global”, deixar o que é “local” de lado, e moldar os padrões éticos, estéticos, culturais, sociais e acadêmicos que deveriam ser utilizados por todos.

Em contraponto ao conceito de colonialidade está a ideia de decolonialidade do poder. Proposto por Mignolo (2003), tal conceito aponta a necessidade da construção de um novo olhar para pensar *outros* contextos e sociedades. Pressupõe, ainda, o rompimento de uma perspectiva eurocêntrica de pensar o mundo e, nesse sentido, propõe a criação de abordagens que considerem as vivências dos sujeitos históricos. Para que isso seja efetivado, entre outras questões, é necessário que sejam criadas novas categorias de análise e de recorte temporal, pois de acordo com o autor, “no contexto da colonialidade do poder, a população dominada, nas novas identidades que lhes haviam sido atribuídas, foram também submetidas à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer” (MIGNOLO, 2003: 85). E, nesse sentido, há a afirmativa de que ainda hoje haja uma grande dificuldade de encontrar o que seria um pensamento para além do eurocentrismo, pois o imaginário dominante do sistema mundial moderno foi uma máquina poderosa para subalternizar o conhecimento estabelecido, ao mesmo tempo que estabeleceu um padrão epistemológico planetário (ibidem: 92). Ou seja, não se trata apenas de lutar contra um imaginário histórico que invisibilizou populações, mas sim lutar contra a atualidade desse imaginário hoje (ibidem: 93).

Segundo Antonacci (2013), o conhecimento racional, pautado na epistemologia ocidental cristã, desacreditou e desmoralizou corpos, crenças e costumes de povos das Américas e da África que, deslocados de seus âmbitos de saberes, ficaram ininteligíveis e invisíveis. Tal racionalidade colonizou mentes e histórias locais a partir de práticas de poder presentes nas letras, na ciência e na tecnologia dos Estados Modernos, deslocando e silenciando saberes e memórias ancoradas no corpo, na voz, na arte e no ritmo (ANTONACCI, 2013: s/p).

A autora afirma que é necessário questionar tais práticas, pois ao desqualificar o “outro”, a epistemologia civilizatória europeia tornou-se indissociável do racismo. Pressupostos raciais e globais colonizados e encontros históricos a partir de lógicas e

²⁰ Sobre essa questão, ver: Fanon (1968).

dinâmicas de poder devem ser repensados para que as éticas e estéticas de povos e culturas possam ser valorizados e vistos para além das epistemologias de poder, onde o europeu, branco, heterossexual e de classe média é tido como base para pensar o mundo (Idem).

A decolonialidade do poder é, portanto, uma categoria-chave para se pensar a história e, conseqüentemente, seu ensino, pois implica em perceber os sujeitos e suas culturas a partir de seus lugares de enunciação. O que significa, em termos gerais, que cada sujeito e cada história deve ser pensado a partir de suas lógicas, ou seja, que os termos, conceitos e categorias usados até então enquanto “universais” não são suficientes e outros devem ser criados.

A decolonialidade exige a quebra do “nós” e do “outros” tendo um como parâmetro para pensar a todos. É preciso que os currículos sejam organizados de maneira a não apenas incluir os sujeitos, mas pensar suas histórias a partir de suas lógicas e conectá-las às histórias mundiais. O caminho é longo, mas necessário.

Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta Martines. Decolonialidade de corpos e saberes: ensaio sobre a diáspora do eurocentrado. In: _____ *Memórias Acoradas em Corpos Negros*. São Paulo: EDUC, 2013, pp. 139-281.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

BURKE. Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, Lourenço. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. *Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 13, n. 1, 2011.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. *A Lei 10.639/03: significados e desafios na luta anti-racista no Brasil, 2007*. Disponível em: <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2007/11/desafios-da-implantacao-da-lei-10639-03.html>. Acesso em 13 de fevereiro de 2015.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Revista Antíteses*, vol.2, n.3, jan.-jun. de 2009, pp. 131-152.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IPEAFRO. *Linha do Tempo: o tempo dos povos africanos, s/d*. Disponível em: <<http://ipeafro.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em 12 de março de 2015.

KI-ZERBO. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

M'BOKOLO, Elikia. *África Negra: história e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA ; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MIGNOLO, Walter. Pensamento Liminar e Diferença Colonial. In: _____. *Histórias Locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MORTARI, Claudia. *Entrevista concedida a Mariana Heck Silva*. Florianópolis, 09 de mai. de 2013a. Entrevista

_____. Ensino de História das Áfricas e a Historiografia. In: _____. *Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora*. Casa Aberta, 2015. (no prelo).

PRATT, Maire Louise. Ciência, Consciência Planetária, Interiores. In: _____. *Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999. pp. 41-75

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos: Clacso, 2005.

_____. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (orgs.) *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico - a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Mariana Heck. *Identidades e Multiculturalismo: um estudo acerca do Ensino de História das Áfricas nas Universidades Públicas de Santa Catarina (2011-2012)*. 2013. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/000019/000019af.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2013.

UDESC. *Projeto Político Pedagógico do Curso de História (Licenciatura e Bacharelado)*. Florianópolis, 2007.

UFFS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História – Licenciatura*. Chapecó, 2010

UFSC. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em História. Habilitação Única: Bacharelado e Licenciatura em História*. Florianópolis, 2006.