

2

História, epistemologia e interculturalidade

“A ciência é como um tronco de um baobá, que uma única pessoa não pode abraçar.”

Provérbio africano

Neste capítulo farei uma reflexão acerca de uma possível leitura sobre as questões raciais no campo das discussões em educação no Brasil, numa aproximação da mesma com as teorizações de um grupo de estudiosos, em sua maioria latino americanos, que buscam um projeto epistemológico e ético-político específico a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

Esta escolha teórica se justifica na medida em que o problema da minha investigação se encontra no campo dos estudos sobre a construção do conhecimento histórico dentro de um contexto marcado pela crítica à colonização e à subalternização de outros conhecimentos por uma perspectiva eurocêntrica dominante até os dias atuais.

Por outro lado, a leitura que assumi das diretrizes curriculares e da Lei 10.639/03 parece se encontrar numa perspectiva de construção de uma possibilidade de novas abordagens históricas sobre a identidade nacional, bem como de construção de uma educação intercultural e contra hegemônica, abrindo a possibilidade de tensões teóricas na formação de professores de História. Entretanto, cabe destacar que as razões desta escolha não são as afinidades substanciais entre a nova legislação e esta formulação teórica, mas a percepção da possibilidade, como veremos, de construção de um pensamento “outro” sobre a História social brasileira.

Em 2006, entrei em contato pela primeira vez com as formulações deste grupo de pesquisadores denominados “Modernidade/Colonialidade” (MC). E a primeira afirmação que me chamou atenção foi a de Catherine Walsh (2005), citando um pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi: “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (p. 22).

À época não era claro para mim o significado profundo desta ideia para a autora e os autores que veremos mais adiante. Porém, no contexto da discussão sobre

a interculturalidade em educação em meu grupo de pesquisa¹, fui percebendo que as questões levantadas por estes autores do grupo MC faziam referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Mergulhando nesta literatura, fui percebendo algumas afinidades com a questão que problematizo neste trabalho, ou seja, a formação de professores de História. Por conta de uma nova legislação calcada numa mobilização social e acadêmica com alguns pressupostos não eurocêtricos, poder-se-ia abrir uma tensão teórica na formação destes profissionais, marcada hegemonicamente por uma base epistemológica eurocentrada.

Essas afinidades, na medida em que um dos pressupostos das Diretrizes Curriculares é “(...) 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”, revelavam ser uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC, o questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade. Esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e Histórias. Para vários desses autores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, entre outros, foi este o processo que constituiu a modernidade, cujas raízes se encontram na colonialidade. Implícita nesta ideia está o fato de que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e esta não pode ser entendida sem levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Foi Arturo Escobar, antropólogo colombiano e professor da Universidade da Carolina do Norte que, em julho de 2002, apresentou em grandes linhas as

1 O GECEC, desde 2006, vem estabelecendo intercâmbios com uma das intelectuais deste grupo Modernidade/Colonialidade.

teorizações deste grupo, num trabalho apresentado no III Congresso Internacional de Latinoamericanistas em Amsterdam, intitulado “Mundos e conhecimentos de outro modo”. O trabalho analisava e relatava a perspectiva de um grupo que busca 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 linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

O postulado principal do grupo é que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (Mignolo, 2005, p. 75). Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. As principais categorias de análise do grupo se constituem nos conceitos e noções sobre o mito de fundação da modernidade, a colonialidade (derivando daí a colonialidade do poder, do saber e do ser), o racismo epistêmico, a geopolítica do conhecimento, a diferença colonial, o pensamento liminar, a transmodernidade e a interculturalidade crítica.

Escobar, neste trabalho, alerta que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo. Castro-Gómez (2005), por outro lado, esclarece que as questões que o grupo levanta se inserem num contexto discursivo mais amplo, conhecido na academia europeia e norte-americana como a teoria pós-colonial. Entretanto, reitera que essas questões não são simples recepções das teorias pós-coloniais (Said, 2001; Bhabba, 1999; Gilroy, 2001 entre outros), como se fossem sucursais latinoamericanas. São, ao contrário, uma especificidade latinoamericana que estabelece um diálogo com a teoria pós-colonial e se situa em outra perspectiva, porém fora do eixo moderno/colonial.

2.1 Modernidade e Colonialidade

Para compreender o entrelaçamento dessa perspectiva com a discussão proposta nesta tese, necessitamos iniciar com a crítica contundente de Enrique Dussel ao mito de fundação da modernidade.

Dussel, em seu artigo “Europa, modernidade e eurocentrismo”, de 2005, propõe uma mudança de interpretação sobre o significado do conceito de “Europa”. No entanto, deixa claro o quanto esta questão é difícil de discutir, pois se trata de um estudo que pode reverter concepções profundamente enraizadas na construção do conhecimento europeu.

Para o filósofo argentino, “a Europa moderna (em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia) não é a Grécia originária, está fora de seu horizonte”. Com isso, ele deixa muito claro que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa (esquema 1) “é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista”.

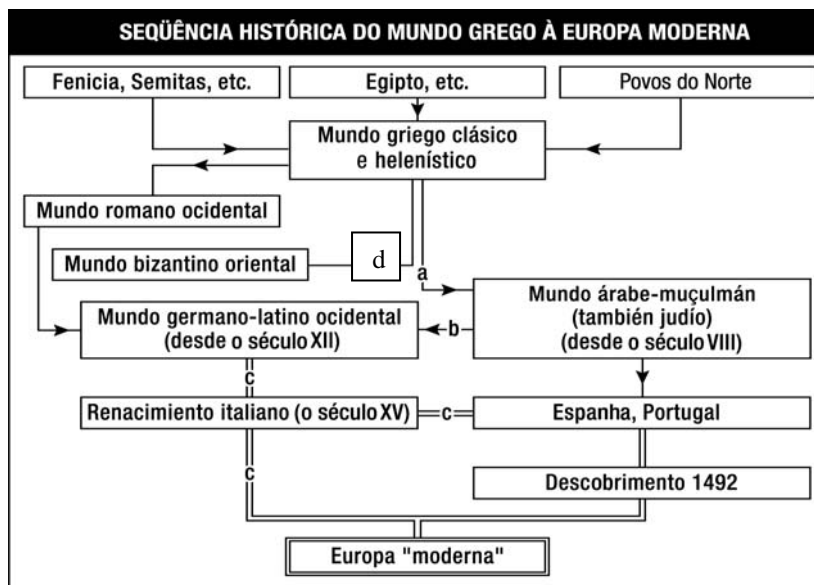
Esquema 1



(Fonte: Dussel, 2005, p. 59)

Segundo o autor, é difícil perceber que se trata de uma invenção ideológica “que rapta a cultura grega como exclusividade europeia e ocidental” (Dussel, 2005, p. 59) e cuja intenção é fazer entender que desde as eras grega e romana essas foram o centro da História mundial. Ao contrário das visões predominantes que associam uma evolução do pensamento de Platão, passando por Santo Agostinho a Descartes, ou seja, a seqüência greco-romana, cristã, moderna como sendo unilinear, Dussel mostra que a seqüência histórica do mundo Grego à Europa moderna, passa por outra perspectiva (esquema 2):

Esquema 2



(Fonte: Dussel, 2005, p. 57)

Como está exposto, “a influência grega não é direta na Europa latino-ocidental (passa pelas setas a) e b). A seqüência c) da Europa moderna não entronca com a Grécia, nem tampouco diretamente com o grupo bizantino (seta d), mas sim com todo o mundo latino-romano ocidental cristianizado” (Dussel, 2005, p. 57).

O mito de fundação da modernidade para Dussel se encontra na assertiva de que o conceito de Europa é eurocêntrico, provinciano e regional, através de uma ideia de autoemancipação, uma saída da imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporciona à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano. É neste sentido que para Dussel se explica as descrições de Hegel sobre a “História universal”.

No esquema 2 ilustrado por Dussel, percebe-se que empiricamente nunca houve uma História mundial até 1492, pois para o autor:

Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial.

A Espanha, como primeira nação “moderna” (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros etc.) abre a primeira etapa “Moderna”: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosi e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto, vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a “centralidade” da

Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto (Dussel, 2005, p. 61).

Continuando a argumentação, Dussel nos apresenta uma segunda etapa da “modernidade”, ou seja, da revolução industrial e do iluminismo que aprofunda e amplia o horizonte no qual o início se encontra o século XV.

A Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870). Esta Europa Moderna, desde 1492, “centro” da História Mundial, constitui, pela primeira vez na História, a todas as outras culturas como sua “periferia” (Ibid, p. 61).

A partir desse entendimento, podemos perceber que embora toda cultura apresente um comportamento etnocêntrico, o caso específico do etnocentrismo europeu parece ser o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. Pois, segundo Dussel, ocorreu historicamente uma unificação entre uma ideia de universalidade abstrata com uma universalidade concreta hegemônica pela Europa como o centro. É quando Dussel formula a ideia de que o “ego cogito”, a consciência de si, foi antecedida em mais de um século pelo “ego conquiro” (eu conquisto), prática luso-hispânica que impõe sua vontade sobre as Américas:

A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas Azteca, Maia, Inca etc, em especial por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência etc., que acumulará desde a conquista da América Latina (Ibid, p. 63).

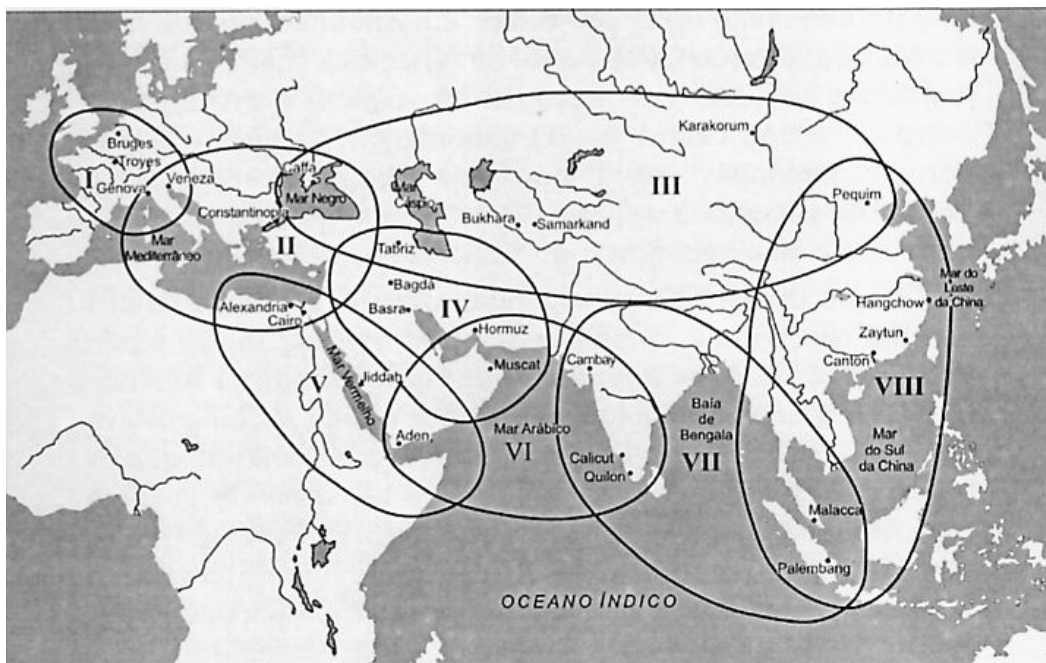
Nesta lógica de raciocínio, a modernidade pode realmente nascer quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492, uma empírica mundialização, uma organização colonial e “o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico” (Ibid, p. 63).

Walter Mignolo (2005) explicita melhor este mito, desconstruído por Dussel, quando recorda que:

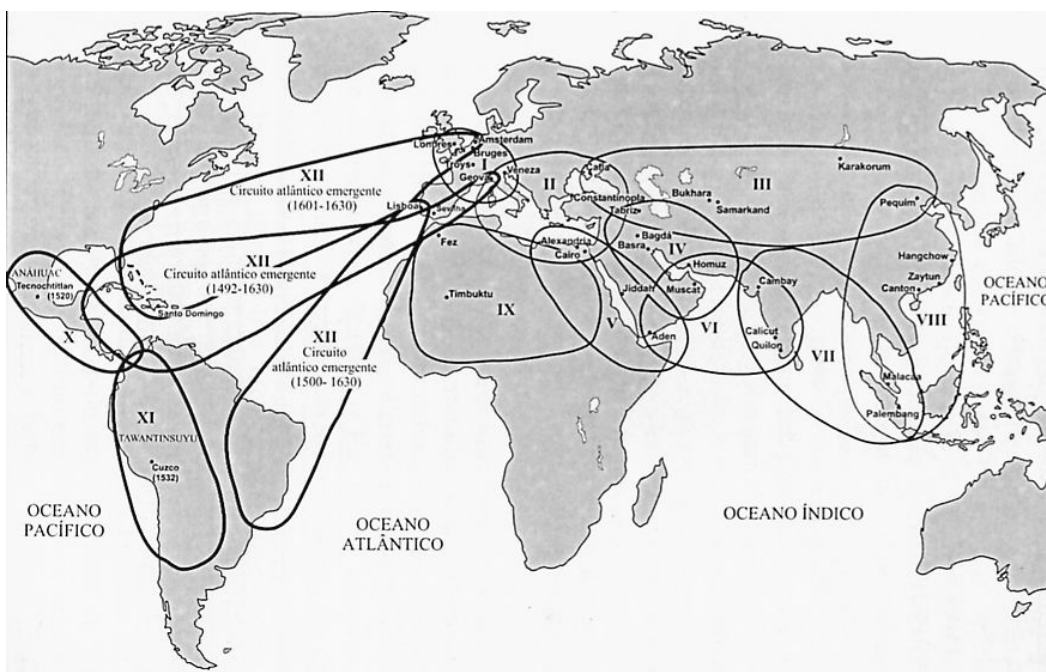
(...) a emergência do circuito comercial do Atlântico teve a particularidade (e este aspecto é importante para a ideia de “hemisfério ocidental”) de conectar os circuitos

comerciais já existentes na Ásia, na África e na Europa (rede comercial na qual a Europa era o lugar mais marginal do centro de atração, que era a China, e que ia desde a Europa até as “Índias Orientais”) (Abu-Lughod, 1989; Wolff, 1982), com Anáhuac e Tauantinsuiu, os dois grandes circuitos até então sem conexão com os anteriores; separados tanto pelo Pacífico como pelo Atlântico (2005, p. 75).

Isto pode ser ilustrado nas figuras que seguem:



Alguns dos circuitos comerciais existentes entre 1330 e 1550, segundo Abu-Lughod (1989). Até esta data, existiam também outros no Norte da África, que ligavam o Cairo a Fez e a Tombuctu (África ocidental). (Fonte: Mignolo, 2005, p. 76).



A emergência do circuito comercial do Atlântico interligou os circuitos assinalados na ilustração anterior com pelo menos dois não interligados até então: o circuito comercial que

tinha seu centro em Tenochtitlán e se estendia pelo Anáhuac; e o que tinha seu centro em Cusco e se estendia pelo Tawantinsuiu. (Fonte: Mignolo, 2005, p. 77).

A partir desta constatação, assim como Dussel, Mignolo defende a tese de que a emergência da ideia de um “hemisfério ocidental” deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial.² Nesta perspectiva, a cristandade na Europa, até o final do século XV, era marginal, identificando-se com Jafé e o ocidente, distinguindo-se da Ásia e da África.

A partir do século XVI, com o triplo fato da derrota dos mouros, da expulsão dos judeus e da expansão atlântica, mouros, judeus e ameríndios (e com o tempo também os escravos africanos), todos eles passaram a configurar, no imaginário ocidental cristão, a diferença (exterioridade) no interior do imaginário.

Quando o grupo MC postula que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”, ele formula a ideia de que a modernidade na Europa e a colonialidade no resto do mundo, constituíram a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder, o que torna difícil pensar que pode haver modernidade sem colonialidade.

Assim, a modernidade como um novo paradigma da História, surge no século XV com a conquista do Atlântico, e o século XVII e XVIII, com o iluminismo e a revolução industrial, representam um desenvolvimento posterior no horizonte aberto pelas navegações luso-hispânicas. Neste sentido, o mito da modernidade é justificado, em seus aspectos históricos, sociais e epistemológicos, como uma civilização que se auto-descreve como mais desenvolvida e superior, e esta obriga a desenvolver os mais “primitivos”, “bárbaros”, como exigência moral. No mais, o caminho de tal processo deve ser aquele seguido pela Europa, mas se o bárbaro se opuser ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer a guerra justa colonial. O caminho, portanto, é a violência “inevitável” de um “herói” civilizador que salva o índio colonizado e o africano escravizado, além de outras violências no campo epistemológico. Dussel (1995) explica que esta é a razão da diferença entre sua posição e o pós-modernismo, pois, enquanto esses criticam a razão moderna como

2 Mignolo faz referência ao conceito de imaginário como construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial sexual etc.) se define a si mesma. Esse imaginário forma uma estrutura de diferenciação com o simbólico e o real. Mignolo destaca, neste exemplo, o sentido geopolítico e o emprego na fundação e formação do imaginário de um sistema-mundo moderno colonial.

uma razão do terror, Dussel crítica a razão moderna por causa do mito irracional que ela esconde.³

A crítica ao mito de fundação da modernidade feita por Dussel, coaduna-se com a tese de Quijano (1997) sobre a colonialidade do poder, que implica na classificação e reclassificação da população do planeta⁴, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Segundo Quijano (2007) colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração onde:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo, no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (2007, p. 93).

Quijano nos esclarece que ocorreram dois processos históricos que emergem no século XVI: o primeiro consistiu em codificar, na ideia de raça a diferença entre conquistadores e conquistados e o segundo, numa nova estrutura de controle do trabalho, dos recursos e dos produtos. Estas estruturas, afirma Quijano, traduziam todas as outras já conhecidas, em torno e em função do capital e do mercado mundial. Assim, o novo padrão envolvia a articulação entre raça e capitalismo na criação e expansão crescente da rota comercial atlântica.

Nelson Maldonado-Torres (2009), interpreta esta formulação de Quijano como um modelo de poder específico moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. Porém, num outro texto

3 Nas palavras de Dussel: “Se a Modernidade tem um núcleo racional ad intra forte, como “saída” da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana, não planetária, essa mesma Modernidade, por outro lado, ad extra, realiza um processo irracional que se oculta a seus próprios olhos. Ou seja, por seu conteúdo secundário e negativo mítico, a “Modernidade” é justificativa de uma práxis irracional de violência” (Dussel, 2005, p. 62).

4 É conveniente destacar que cultura, na acepção de Mignolo (2003a), mas também de Sodrè (2005), é precisamente uma palavra chave dos discursos coloniais que classificam o planeta, especialmente na expansão colonial do século XIX e XX, de acordo com a etnicidade e um sistema de signos. “Do século XVIII até aproximadamente 1950, a palavra cultura tornou-se algo entre natureza e civilização” (Mignolo, 2003a, p. 38).

(2007a), de forma mais esclarecedora, diferencia colonialismo e colonialidade da seguinte forma:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007a, p. 131).

Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica e administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda hoje, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latinoamericanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que estes autores nos mostram é que apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

É preciso lembrar que, com a emancipação jurídico-política de países da África ou da Ásia, processo que culmina nos anos setenta, iniciaram-se elaborações teóricas sobre uma época pós-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001, Hall, 2003, entre outros), indicando que o colonialismo teria terminado. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, para os autores latinoamericanos acima mencionados, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão presentes.

É nesta perspectiva que Quijano (2005) propõe o conceito de “colonialidade do poder”. Este seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a 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 pode se realizar sob várias formas, como a sedução pela cultura colonialista e 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.

Pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado, exigindo, portanto, segundo Quijano (2007), que se pense historicamente a noção de raça:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (...) (2007, p. 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, além do mais, este conceito, para o autor, joga um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX.

Mignolo (2003a) argumenta, por sua vez, que esta formulação difere dos debates promovidos por Said (2001) e os pós-coloniais, pois estes situavam a questão do colonialismo num domínio geopolítico restrito, desconsiderando o momento crucial e constitutivo da modernidade/colonialidade.

Como vimos anteriormente, a conquista da América significou não somente a criação de uma nova “economia-mundo” mas, também, a formação do primeiro grande discurso do mundo moderno. Em uma perspectiva diferente da de Said com a questão do orientalismo, o qual afirmava que o discurso sobre o outro teria sido gerado pela França e pelo Império Britânico, Mignolo argumenta diversamente, ao dizer que este orientalismo correspondeu à segunda modernidade. O primeiro discurso sobre o outro, nos marcos imperiais, segundo Mignolo, surge na primeira modernidade no longo século XVI, com o “discurso da limpeza do sangue”. Para Mignolo, este discurso e a conexão do Mediterrâneo com o Atlântico, lança as fundações tanto da modernidade como da colonialidade do poder.

O princípio da “pureza de sangue” foi formalizado na Espanha, no começo do século XVI, e estabeleceu um corte final entre cristãos, judeus e mouros. No caso dos mouros, foi realizado um corte fronteiro externo e, no caso dos judeus, um corte interno no sistema emergente no Mediterrâneo.

Mignolo (2003a) sublinha este aspecto por considerar que a “pureza de sangue” resulta do começo de um novo circuito comercial associado a uma rearticulação do imaginário racial e patriarcal, que se expressa nestas duas ideias: pureza de sangue e direito dos povos:

(...) na Península Ibérica do século XVI, o Atlântico se organizava de acordo com um princípio diferente e oposto: os “direitos dos povos”, que emergiram dos debates iniciais de Valladolid entre Gines de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre a humanidade dos ameríndios e foi seguido de longos debates na escola de Salamanca sobre cosmopolitismo e relações internacionais (2003a, p. 55).

A ideia de “pureza de sangue” tinha um caráter punitivo, entretanto, a afirmação dos “direitos dos povos”, segundo Mignolo, foi a primeira tentativa legal (de natureza teológica) de redigir um cânone de direito internacional. Este último, como se observa na História europeia, foi reformulado como um discurso secular em torno da ideia dos direitos dos homens e do cidadão no século XVIII. Aqui podemos perceber uma diferença importante. Enquanto a ideia de “pureza de sangue”, busca a articulação de uma nova fronteira, o direito dos povos, é uma perspectiva que busca a “universalidade” do ser humano “(...) tal como era vista numa Europa já consolidada e possibilitada pelas riquezas que fluíam do mundo colonial (...)” (Ibid, p. 56).

Se o período colonial, nestas formulações, não é concebido como anterior à modernidade, mas como sua face oculta, há também um outro aspecto a ser considerado que diz respeito à colonialidade do poder, ou seja, à perspectiva epistemológica. Pois, neste contexto, a população dominada, nas novas identidades que lhe haviam sido atribuídas foram também submetidas à hegemonia eurocêntrica como maneira de conhecer.

O imaginário dominante do sistema mundial moderno funcionou como máquina para subalternizar outros conhecimentos, estabelecendo um padrão epistemológico planetário. Esta assertiva, realizada por Quijano (1992), Dussel (1995) e Mignolo (2003a), é melhor compreendida através do seguinte argumento:

A resposta de Kant para a questão formulada no título de seu ensaio ‘O que é Iluminismo?’ já tem mais de 200 anos: ‘O Iluminismo é o êxodo da humanidade, através de seus próprios esforços, do estado de imaturidade culpada... A preguiça e a covardia são as razões pelas quais a maior parte da humanidade permanece prazerosamente num estado de imaturidade... hoje lhe perguntaríamos: deveríamos considerar que todos estes sujeitos – um africano na África ou um escravo nos Estados Unidos no século XVIII; um índio no México ou um mestiço latino-americano – permanecem num estado de imaturidade culpada?’ (Dussel, 1995, p. 68, apud Mignolo, 2003a, p. 92).

Para Quijano, ao mesmo tempo em que se afirmava uma dominação colonial, forjava-se uma complexa concepção cultural denominada racionalidade e estabelecia-se um paradigma universal de conhecimento, onde existe uma humanidade racional (a Europa) e o resto do mundo. Esta formulação nos leva aos conceitos de colonialidade do saber e à geopolítica do conhecimento. Entretanto, vamos apresentar as argumentações de Santiago Castro-Gómez (2005) para elucidar um pouco mais a questão epistemológica atribuída à Europa e ao resto do mundo.

Para Castro-Gómez, a colonialidade do poder faz referência a um tipo hegemônico de produção do conhecimento que ele denominou de “*la hybris del punto cero*” referindo-se a uma forma de conhecimento humano que possui pretensões de objetividade e cientificidade partindo do pressuposto de que o observador não forma parte do observado. O termo *hybris* refere-se aos gregos que relatavam como pecado da *hybris*, ou seja, quando os homens queriam elevar-se ao status de deuses. O ponto zero equivale ao poder de um Deus que pode ver sem ser visto, ou seja, que pode observar o mundo sem prestar conta de nada, nem a si mesmo, configurando uma legitimidade a observação e instituindo uma visão de mundo reconhecida como válida e universal. Para este autor:

(...) o ponto zero é o princípio epistemológico absoluto, mas também o controle social e econômico do mundo. Segue a necessidade que teve o Estado espanhol (e logo depois as demais potências hegemônicas do sistema mundo) para eliminar qualquer sistema de crença que não favoreceu a visão capitalista do *homo economicus*. Já não poderiam coexistir diferentes formas de “ver o mundo”, mas se deveria taxonomizá-las de acordo com uma hierarquia de tempo e espaço. As outras formas de conhecer foram declaradas como pertencentes ao “passado” da ciência moderna, como “doxa” que enganava os sentidos, como “superstição” que impediam a passagem para a “maioridade”, como “obstáculo epistemológico” para a obtenção da certeza. A partir da perspectiva do ponto zero, os conhecimentos humanos foram ordenados em uma escala epistemológica que vai desde o tradicional até o moderno, desde a barbárie até a civilização, desde a comunidade até o indivíduo, desde a tirania até a democracia, desde o individual até o universal, desde o oriente até o ocidente. Estamos, então, diante de uma estratégia epistêmica de domínio (...) (Castro-Gómez, 2005, p. 63-64).

A crítica de Castro-Gómez chega à conclusão de que a epistemologia europeia se fundamentou na projeção em um sujeito cognoscitivo transcendental e em um sujeito empírico europeu, que é branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média. Destaca ainda que é uma ilusão observar e capturar uma totalidade se não se leva em consideração o próprio lócus de observação. Neste sentido, a epistemologia moderna se construiu presumindo uma perspectiva universal de

observação e um lócus privilegiado de enunciação cego para a observação de seu próprio lócus.

Em recente publicação, Dussel (2009) argumenta que toda a filosofia moderna fecha-se numa reflexão sobre o conhecimento puramente centrada na Europa. E mais, confirma a pretensão europeia de objetividade e a íntima relação entre o “ego cogito” e o “ego conquiro”, citando alguns dos principais filósofos europeus:

O ser humano adquire confiança em si mesmo. Com a invenção da pólvora desaparece da guerra a inimidade individual. O homem descobre a América, os seus tesouros e os seus povos, descobre a natureza, descobre-se a si mesmo (Hegel, 1970, v. 20, p. 62, apud Dussel, 2009, p. 287).

Será sempre justo e conforme ao direito natural que tais gentes [os indígenas das Américas] se submetam ao império de príncipes e nações mais cultas e humanas, para que, pelas suas virtudes e pela prudência de suas leis, abandonem a barbárie e se submetam a uma vida mais humana e ao culto da virtude (Gines de Sepúlveda [renascentista], 1967, p. 85, apud Dussel, 2009, p. 296).

Portanto, a construção do conhecimento filosófico (veremos mais adiante também sobre o conhecimento histórico) se realiza como cânone e tradição que silenciam a produção de outros conhecimentos fora da Europa (Mignolo, 2003a). Esta afirmação leva a outras: a constituição das categorias de colonialidade do saber e racismo epistêmico.

A colonialidade do saber operou a inferioridade 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 da *colonialidade do saber*, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeus que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma “outra raça”. Esta ideia é bem ilustrada naquilo que Praxedes (2008) denomina de aspectos eurocêntricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos pensadores considerados clássicos das ciências sociais.

Ou seja, a colonialidade do saber se revela em algumas das obras mais reconhecidas pelo mundo acadêmico:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na *arte* ou na *ciência*, ou em *qualquer outra* aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de *dons* excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas

raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores (...) (Kant, 1993, p. 75-76).

Sobre os nativos americanos:

Mansidão e indiferença, humildade e submissão perante um crioulo (branco nascido na colônia), e ainda mais perante um europeu. (...) ainda custará muito até que europeus lá cheguem para incutir-lhes uma dignidade própria. A inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o da estatura, é fácil de se reconhecer (Hegel, 1999, p. 74-75).

Augusto Comte, no seu famoso Curso de Filosofia Positiva se pergunta, na Lição 52, “Por que a raça branca possui, de modo tão pronunciado, o privilégio efetivo do principal desenvolvimento social e porque a Europa tem sido o lugar essencial dessa civilização preponderante?” Ele mesmo responde: “Sem dúvida já se percebe, quanto ao primeiro aspecto, na organização característica da raça branca, e, sobretudo quanto ao aparelho cerebral, alguns germes positivos de sua superioridade” (Comte, apud Aron, 1982, p. 121-122).

Sobre um dos expoentes da segunda modernidade (Dussel, 2009 e Mignolo, 2003a):

O escravo moderno não difere do senhor apenas pela liberdade. Mas ainda pela *origem*. Pode-se tornar livre o negro, mas não seria possível fazer com que não ficasse em posição de estrangeiro perante o europeu. E isso ainda não é tudo: naquele homem que nasceu na degradação, naquele estrangeiro introduzido entre nós pela servidão, apenas reconhecemos os *traços gerais* da condição humana. O seu rosto parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos *limitada*, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um *ser intermediário entre o animal e o homem* (Tocqueville, 1977, p. 262).

Sobre as crenças religiosas dos povos não europeus, o fundador da sociologia acadêmica afirma:

(...) umas podem ser ditas superiores às outras no sentido em que elas põem em jogo funções mentais mais elevadas, são mais ricas em *ideias* e sentimentos, nelas figuram *mais conceitos*, menos sensações e imagens, sua sistematização é mais engenhosa (Durkheim, 1978, p. 205-206).

E, no mais “radical” de todos, surge uma argumentação, que para o grupo MC confirma a hegemonia da colonialidade:

(...) não podemos esquecer que estas idílicas comunidades aldeãs [da civilização indiana], por muito inofensivas que possam parecer, foram sempre o sólido alicerce do *despotismo* oriental, confinaram o espírito humano ao quadro mais *estrito* possível, fazendo dele o instrumento *dócil* da superstição, escravizando-o sob o peso de *regras tradicionais*, privando-o de toda a *energia histórica* (Marx, 1982, p. 517).

Toda esta hegemonia epistemológica da modernidade europeia, se traduz num racismo epistêmico, ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “(...)

epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (p. 35).

Walter Mignolo (2005), nesta linha de raciocínio, afirma 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 a ideia de progresso, se estabeleceu uma linha temporal onde a Europa aparecia como superior.

Esta realidade significou aquilo que Castro-Gómez (2005) afirma sobre a História e as áreas afins, ou seja, a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia etc. que, ao estudar o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, permitiram, muitas vezes, elaborar comparações a respeito do mundo europeu e, nesse sentido, justificaram o colonialismo.⁵ Para este autor, os cânones, o modelo, o padrão de comparação, é o “centro” da História Mundial, ou seja, a Europa. Aqui, o outro foi visto como mera natureza, uma visão que se popularizou no século XVIII e que teve suas repercussões na obra de Hegel sobre a Filosofia da História.⁶

Mignolo (2003a) escreve que os espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e a civilização dos povos tomando como critério a escrita alfabética. Porém, no século XVIII e XIX, o critério de avaliação passa a ser a História. Ou seja, os povos “sem História” situam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Assim, com base na colonialidade do poder:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as Histórias locais européias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma História universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (2003a, p. 41).

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também a expansão das formas hegemônicas de

5 Devemos relativizar um pouco esta afirmação de Castro-Gómez, pois essas áreas de conhecimento não foram totalmente hegemônicas por uma visão colonialista ou eurocêntrica.

6 É famosa a afirmação de Hegel que: “A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito ahistórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da História do mundo” (Hegel, 1999, p. 174).

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 afirma que estes processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística, já que as línguas coloniais ou imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim na antiguidade, e no italiano, português, castelhano, francês, inglês e alemão na modernidade, estabeleceram um monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas, e, conseqüentemente, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa.

Para Mignolo (2003a), e também para Dussel (1990), a presunção de considerar a América Latina como o “outro”, por exemplo, pode explicar as sucessivas construções de exterioridade nas Histórias coloniais e, por consequência, as similaridades entre outras regiões (Mundo Árabe, África negra, Índia, Sudeste Asiático e China). Dussel faz a conexão desta ideia, fundamentando a colonialidade do saber com o pensamento moderno pós Descartes, que pressupunha uma ontologia de totalidade enquanto metafísica da alteridade como negatividade. O conceito moderno do ser moderno é agora secular, construído sobre a negação do outro, o ser é agora o ego, um ego sem Deus. Ou seja, uma totalidade egotista que confirmaria, segundo Dussel, o postulado de Hegel para quem o conhecimento e a totalidade são o absoluto.

Na ascensão desta ideia, segundo Mignolo (2003a), este processo não só foi articulado como “emancipação” do ocidente, mas também desqualificou todas as outras pessoas e formas de sociedade. Ou seja, exatamente no momento na qual a ideia de Europa cristã e ocidental se articulava em sua diferença em relação aos “infiéis” e “bárbaros” na sua margem na primeira modernidade e, nos outros cantos do planeta (Oriente, Ásia e África), na segunda modernidade.

Quando se formula o conceito de que a colonialidade do saber, na afirmação de que a Europa se constituiu como racional e pode ter sujeitos enquanto as outras

culturas não são racionais, está se formulando também a ideia de que há uma correlação entre epistemologia e economia, por um lado, e, por outro, entre epistemologia e colonização, na medida em que a constituição da Europa como entidade geopolítica se realiza a partir da qual se mede, se estuda e se classifica o resto do mundo.

Esta afirmação claramente se expressa numa célebre e já consagrada formulação de Marx Weber:

Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da História universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de desenvolvimento dotada de valor e significação universal.

Somente no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos como válido. Resumindo, conhecimento e observações de grande sofisticação já existiram em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na Babilônia e em outros lugares faltava à astronomia - o que torna seu desenvolvimento tanto mais espantoso - a base matemática que, pela primeira vez, lhe forneceram os gregos. A geometria indiana carecia de prova racional... Às ciências naturais indianas faltava o método experimental (Weber, 1992, p. 13).

Enfim, através da colonialidade do saber, as dimensões constitutivas dos conhecimentos locais modernos (europeus) construíram uma eficácia naturalizadora (Lander, 2005) perante o mundo não europeu. O curioso é que esta naturalização é cega a processos históricos fora da Europa, realidade que espanta os mais críticos e aqueles estudiosos abertos a possibilidade da crítica se escandalizam com certas interpretações históricas que beiram ao grotesco, como, por exemplo, este relato:

Ao estudar os conhecimentos astronômicos dos Dogon⁷ nos anos 40, [do século XX] Marcel Griaule e os seus discípulos ficaram fascinados com o nível de conhecimentos existente. Recentemente, o conhecido astrônomo Carl Sagan, da Universidade Cornell de Nova Iorque, decidiu avaliar esses mesmos conhecimentos Dogon, e concluiu que os 'Dogon, em contraste com todas as sociedades pré-científicas, sabiam que os planetas, incluindo a terra, giram sobre si próprios e à volta do Sol'(...) Como é que se pode explicar este extraordinário conhecimento científico? Sagan não duvidou um segundo que deve ter sido devido a um gaulês que atravessou aquelas paragens, e que provavelmente estava mais avançado do que a ciência da época (Lopes, 1995, p. 19-20).

Concordando com Mignolo (2003a), é possível afirmar, a partir do anteriormente apresentado, que o discurso da História do pensamento europeu é, de um lado, a História da modernidade europeia e, de outro, a História silenciada da

⁷ Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os Dogon do Mali são uma sociedade que vive em uma remota região no interior da África ocidental. São apenas 200 mil e a sua maioria vive em aldeias penduradas nas escarpas de Bandiagara, ao leste do Rio Níger. (Fonte: Wikipédia)

colonialidade européia. 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 e de rejeição de outras formas de racionalidade e História.

Em função das elaborações sobre modernidade, colonialidade e mundo moderno/colonial, é desenvolvido o conceito de colonialidade do ser com Mignolo (2003b) e Nelson Maldonado-Torres (2007a). Para eles a relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. Mignolo, mais uma vez, formula a relação entre estes termos:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem, as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (Mignolo, 2003b, p. 688).

Em outros termos, a colonialidade do ser para estes autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem, que responde à necessidade de explicitar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência da vida e não somente na mente dos colonizados.

Catherine Walsh (2005) recorda as palavras de Frantz Fanon (1983) 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, p. 22).

E mais:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, isto é, com seus policiais e guardas, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. (...) O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (...) (Fanon, 2005, p. 57-58).

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 (2007), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da História do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A violência epistêmica, como já mencionado, se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical. Maldonado-Torres (2007a) deduz daí que a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de desumanização. Por outro lado, Dussel (2009) afirma que a negação que o ser europeu faz do outro colonizado, a forma como desconhece a alteridade e o modo como relega o diferente, o converte em um não-ser. Esta, portanto, foi a experiência vivida na colonialidade.

Maldonado-Torres vai mais longe e afirma que o privilégio do conhecimento na modernidade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados, fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados. Neste sentido, podemos entender melhor a ideia de Fanon de que, em um mundo anti-negro, o negro não tem resistência ontológica diante dos olhos dos brancos (Fanon, 1983).

Seguindo as formulações de Fanon sobre os condenados da terra, Maldonado-Torres (2007a) caracteriza também a colonialidade do ser como experiências invisibilizadas, não como simples sujeitos, mas na sua própria humanidade. Esta seria uma das expressões primeiras da colonialidade do ser.

2.2

Diferença colonial, interculturalidade e educação

A partir dessas considerações teóricas, desde o final dos anos 90, o grupo MC vem se ampliando e afirmando suas reflexões sobre a colonialidade e a modernidade. Segundo Catherine Walsh (2005), a partir de 2001, com o convênio entre a Universidade de Duke e a Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, a Universidade Javeriana de Bogotá e a Universidade Andina Simon Bolívar de Quito, com a participação de intelectuais da Bolívia, Colômbia, Peru, Equador, Venezuela, Argentina, México e EUA, estabeleceu-se um intenso diálogo que influenciou as grandes questões abordadas pelo primeiro programa de doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos da Universidade Andina Simon Bolívar no Equador.

A questão central neste projeto de emancipação epistêmica é 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. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos. Foi este o processo que constituiu a modernidade, que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu.

Segundo Arturo Escobar (2003), a modernidade como globalização atualmente está em todas as partes, já que esta é a radicalização e universalização da modernidade ocidental em todos os cantos do planeta. Porém, hoje emerge uma série de noções alternativas, colocando em crise a centralidade da herança da Europa. Por exemplo, a perspectiva de que a modernidade não é um fenômeno europeu, mas um fenômeno global com distintas localidades e temporalidades.⁸

Essa perspectiva considera a colonialidade como constitutiva da modernidade, ou seja, segundo Mignolo (2003a) “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Daí surge a proposta de se introduzir epistêmes invisibilizadas e subalternizadas, fazendo-se a crítica ao mesmo tempo da 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 foi visto, a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação desses estudos latino-americanos. Outro conceito 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 de fazê-los intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno (Dussel, 2005), ou seja, alternativas múltiplas de vida, de formas de ser, pensar e conhecer, diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. Este novo horizonte epistemológico, por sua vez, tem uma utilidade estratégica e política.⁹

8 Escobar faz referência aos estudos pós-coloniais que também fazem uma crítica ao discurso monotópico ocidental.

9 Dussel propõe o conceito de transmodernidade na perspectiva de uma filosofia da liberação que, em suas próprias palavras significaria: “A Modernidade nasce realmente em 1492: esta é nossa tese. Sua real superação (como *subsumtion*, e não meramente como *Aufhebung* [revogação])

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas. Supõe o interesse por outras produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que segue pensando a partir do 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 na América Latina assim como de outros lugares subalternizados do mundo, enfim, a decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder.

Assim, nesta perspectiva crítica, Catherine Walsh (2005) reflete 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 semelhante a do conceito de “colonialidade do ser”, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas.

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.¹⁰ Walsh esclarece que a partir dos movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos,¹¹ 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.

hegeliana) é subsunção de seu caráter emancipador racional europeu transcendido como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: “A Trans-Modernidade” (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso etc.) seria a realização do processo de integração que inclui a “Modernidade/Alteridade” mundial (Dussel, 2005, p. 66).

10 O “de” é diferente de “des”, pois 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.

11 Nos últimos anos, Catherine Walsh está estabelecendo contatos com grupos negros do Equador, da Colômbia e em contato também com movimento negro brasileiro nestas elaborações (Walsh, 2009).

Walter Dignolo (2003a) 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 pela lógica ocidental e eurocêntrica. Na perspectiva deste autor, diferença colonial diz respeito à classificação do planeta no imaginário colonial/moderno realizada pela colonialidade do poder, uma estratégia que transformou diferenças em valores. Neste sentido, o que foi subalternizado e considerado interessante apenas como objeto de estudo – os conhecimentos subalternos – passa a ser pensado como lócus de enunciação, ou “gnose liminar”, na expressão de Mignolo (2003a) “a gnose liminar é a razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna” (p. 36).

Cabe esclarecer que não se trata de resgatar autenticidades subalternizadas pela colonialidade, mas as marcas deixadas pela diferença colonial nas fissuras entre modernidade e colonialidade presentes em diversas Histórias locais.

Mignolo (2003a) cita um exemplo quando descreve o marxismo modificado pelas línguas e pela cosmologia ameríndia do movimento Zapatista e a epistemologia ameríndia transformada pela linguagem do marxismo, ou seja, um diálogo trans-epistemológico que reescreve uma História de quinhentos anos de opressão.

Outro exemplo para o autor, é quando Fanon (1983), em “Peles Negras e Mascaras Brancas”, afirma que para um negro que trabalha numa plantação de açúcar, a única solução é lutar, mas que ele “embarcará nessa luta, e a levará adiante, não como resultado de uma análise marxista ou idealista, mas simplesmente porque não pode conceber a vida de outra maneira” (Fanon, apud. Mignolo, 2003a, p. 126). Mignolo quer destacar aqui que Fanon “não está negando a poderosa análise da lógica do capitalismo efetuada por Marx”, mas está, “chamando a atenção para a força da consciência negra, e não apenas da consciência de classe” (Ibid, p. 126).

Assim, estes discursos significam uma atenção aos lócus de enunciação decolonial como formação discursiva emergente e como forma de articulação de uma racionalidade subalterna. Mignolo sugere ainda que a razão subalterna deve ser entendida como um conjunto diverso de práticas teóricas (dos movimentos sociais e

da academia) emergindo e respondendo dos e aos legados coloniais na interseção da História euro-americana moderna.¹² Ou seja, pensar na constituição de um novo sujeito epistemológico que pensa a partir das e sobre as fronteiras da modernidade/colonialidade.

O diálogo trans-epistemológico a que se refere Mignolo significa o rompimento de dicotomias, ou seja, a leitura do mundo a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. No cerne dessa perspectiva teórica se situa o pensamento liminar nas fronteiras do sistema mundial colonial/moderno. Esta formulação do grupo MC traz embutida um projeto teórico denominado “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal pois, segundo Mignolo (2003a), “o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo”. (p. 287)

Neste processo, também se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que guia pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do “pensamento-outro”. É a interculturalidade como processo e como projeto político.

Amadurecendo este pensamento, Walsh (2005) vem considerando 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, sempre consciente de que estas relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas.

O pensamento de fronteira significa fazer visível 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, como vimos em Fanon, mas sujeitando-o ao constante questionamento e infectando-o com outras Histórias e modos de pensar. Walsh considera esta perspectiva como componente de

12 Veremos mais adiante que, na perspectiva de Mignolo, pensar a partir de experiências subalternas pode contribuir tanto para compreensão dos processos históricos quanto para as políticas públicas, que possibilitam criar condições para a transformação das relações de subalternidade.

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, como por exemplo, entre povos indígenas e povos negros. A autora coloca também como exemplo, o estabelecimento de lugares epistêmicos do “pensamento-outro” como a Universidade Intercultural Indígena do Equador ou a “etno-educação afro” (Walsh, 2007). Estes espaços, como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico, mas também 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 alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Walsh (2007) afirma que a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo a elevar os debates em torno da interculturalidade para outro nível, ou seja,

(...) ao problema da "ciência" em si, ou seja, o modo em que a ciência, como um dos pilares centrais do projeto da modernidade/colonialidade, teve uma contribuição vital para o estabelecimento e manutenção da hierarquia racial, históricas e atuais, em que os brancos, especialmente os homens brancos europeus continuam no topo (Walsh, 2007, p. 9).

Nesta perspectiva, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre o conceito de interculturalidade crítica e sua incidência no campo educacional, a denominada pedagogia decolonial.

Para Catherine Walsh, a interculturalidade crítica significa:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade (...); segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Id, 2005, p. 25).

Para a autora a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico em direção a decolonização e a

transformação social.¹³ É uma perspectiva carregada de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos, especialmente da região andina, e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Também denota outras formas de pensar e posicionar-se a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo “outro”.

É neste sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais.

O conceito de interculturalidade em Walsh (2003 e 2009) se diferencia de outras formulações na medida em que está associado as formulações de Dussel e Mignolo sobre a “razão do outro” fora dos marcos eurocêntricos de crítica epistemológica.¹⁴ Ou seja, tem relação com a colonialidade do poder e a diferença colonial. A razão do outro é a perspectiva de diálogo simétrico e não a razão imperial moderna.

Segundo a autora, no campo educacional esta perspectiva não se restringe a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Expressa uma crítica as formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, podem se limitar a estereótipos e reforçar processos coloniais de racialização.

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e

13 Em um documento para o Ministério da Educação do Peru, Walsh define didaticamente a interculturalidade: “Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade e; uma meta a alcançar” (Walsh, 2001, p.10-11).

14 Mignolo faz a crítica aqui as concepções pós-modernas, como enfoque a partir de um centro europeu (a razão européia) e não a partir da diferença colonial (Mignolo, 2003a).

multiculturalismo como forma somente de incorporar as demandas e os discursos subalternizados no aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Na contramão desta perspectiva meramente inclusiva, Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como expressão da pedagogia decolonial:

(...) a interculturalidade crítica, (...) é uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma subjugação e subordinação histórica. Uma proposta e um projeto político que poderia também alargar e envolver as pessoas numa aliança, e também, busca de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que luta pela transformação social de modo a criar condições de poder, de conhecimento e do ser diferente. Concebida desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (2007, p. 8).

Para a autora, falar de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural “autêntico” tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade do saber e a explicitação da diferença colonial. Walsh (2007) afirma que

(...) assumir esta tarefa, implica um trabalho decolonial, dirigido a romper as correntes e libertar as mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); e desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (...) (Ibid, p. 9).

A autora elabora a partir desta construção teórica a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.

Walsh afirma que esta perspectiva ainda está em processo de construção nos sistemas educativos, mas cita as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire

(1987), além das teorizações de Frantz Fanon (1983 e 2005) sobre a consciência do oprimido e a necessidade de construção da humanização dos povos subalternizados, como referências fundamentais.

No próximo item, apresentarei uma aproximação sobre uma possível pedagogia decolonial no contexto das questões raciais na educação brasileira atual.

2.3

Pensamento liminar, pedagogia decolonial e a Lei 10.639/03: aproximações

Pensando sobre o pensamento liminar, a perspectiva crítica intercultural e decolonial, seria possível uma aproximação com as reflexões, as pesquisas e as experiências sobre o atual momento do debate da questão racial na educação brasileira? Essa é a questão que centrará nossa reflexão neste item.

Como veremos nesta tese, as polêmicas políticas e acadêmicas sobre as políticas de ações afirmativas e a Lei 10.639/03, não se restringem às questões meramente educacionais. Pode-se afirmar inclusive que os debates giram em torno de uma certa geopolítica do conhecimento e do poder nas disputas sobre a noção de identidade nacional.

Quando a Lei foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, “agrava desigualdades e gera injustiça” (Brasil, 2004, p. 3). Afirma que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Esta é entendida como aquilo que distingue “os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (Brasil, 2004, p. 3). Além disso, este reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a História da África e dos afro-brasileiros.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também

que se conheça a sua História e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Ibid, p, 3).

As diretrizes formulam explicitamente uma perspectiva de políticas de reconhecimento da diferença, nos aspectos políticos, culturais, sociais e históricos, mas também propõem, estabelecendo uma obrigatoriedade, conteúdos pedagógicos nos sistemas de ensino que, por sua vez, se caracterizam enquanto uma perspectiva nada tradicional na educação brasileira.

Nos debates em torno da Lei 10.639/03 podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil, além da possibilidade de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

Aqui cabe a lembrança das formulações de Mignolo (2003a) quando afirma que a diferença colonial supõe possibilidades de intervenção para fazer valer sua exigência de novos lugares dos quais falar, isto é, Histórias locais e reivindicações críticas de sua especificidade.

Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer do CNE, identifiquei dentre seus objetivos a garantia do igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira e que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais, por meio da valorização da História e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Esta demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de Histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico.

Alguns pontos são destacados para efetivação dessas demandas político-pedagógicas, tais como: reparação, reconhecimento e valorização, traduzindo-se em

ressarcimento de danos também no âmbito educacional e rompimento da visão liberal do sistema meritocrático.

Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; valorizar a luta antirracista; questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e o respeito às pessoas negras. Estes aspectos configuram as políticas de ações afirmativas e estas demandas, portanto, podem se converter em políticas públicas de educação.

As diretrizes determinam também algumas condições para sua realização como: condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e, no sentido político, a superação do etnocentrismo europeu, a discussão do tema por toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação, ou como afirma o documento do CNE:

(...), a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (Brasil, 2004, p. 06).

Estas orientações, segundo o texto do CNE, constituem uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e que dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica, ou seja, trata-se de ampliar o foco dos currículos, questionar seu caráter eurocêntrico e favorecer o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno sócio-cultural da escola.

Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 19).

Portanto, a questão que queremos ressaltar diz respeito a seguinte afirmação: no direito à educação se insere o direito a diferença. Entretanto, podemos ponderar que a

articulação entre a defesa da igualdade e o direito à diferença na educação escolar, não é uma questão simples.

Segundo parecer de um juiz de direito, quando solicitado a aprovar um inquérito civil contra o Estado para cumprimento da Lei 10.639/03 no município do Rio de Janeiro, essa tensão entre igualdade e diferença veio a tona:

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quando ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. Por outro lado, é preciso defender as diferenças. É preciso entendê-las. É preciso estar diante do homem como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estar também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento de aplicação da norma.¹⁵

O claro objetivo das novas diretrizes, que se expressa na inclusão de História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica, mobiliza discussões e possibilidades de ações pedagógicas que não são novidades para a grande maioria dos docentes, ou seja, o currículo e a formação docente.

Entretanto, uma questão se apresenta nas diversas experiências docentes e na literatura acadêmica: Como aplicar um dispositivo legal, que faz uma escolha teórica não eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos, vêm tradicionalmente, fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?

Segundo Pereira e Silva (2007), por um lado, há uma disputa epistemológica quanto à interpretação da História e as perspectivas de análise social das relações raciais, por outro, o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que, em geral, ainda não chegaram às salas de aula.

Neste sentido, o impasse epistemológico é um dos mais evidentes na medida em que os conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares se encarregam de tentar construir uma nova interpretação da própria História do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, por exemplo, algumas determinações de conteúdo no ensino de História que, além do fato de estarem

15 Trecho extraído da Decisão do Juiz Guaraci de Campos Vianna da Vara da Infância e da Juventude da Comarca da Capital – RJ, 30 de maio de 2006, p. 6. In: www.adami.adv.br/informativo/98.asp, acessado em 20 de junho de 2007.

ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da História (Moore, 2007):

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a História dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à História da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as Histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004, p. 12).

Para Moore (2007) contar a História da África, é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

Esta desconstrução, ainda segundo este autor, pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma “rejeição ontológica do outro” (Moore, 2007).

Outro ponto, neste aspecto, tem conseqüências na construção do conhecimento histórico, na medida em que se propõe:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 12).

Ou seja, falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração, é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. Segundo Costa e Silva (2007), a época da mineração no Brasil só foi possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no sub-solo. Ressalta ainda que até a revolução

industrial, os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos.

Portanto, do ponto de vista da construção do conhecimento histórico, fica evidente que novas interpretações, com base em pesquisas internacionais recém publicadas, estão sendo propostas aos sistemas de ensino e principalmente aos docentes, no que tange à interpretação da História e da constituição da nacionalidade brasileira. Estas propostas já estão presentes, inclusive, em publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura:

Em todo o continente e em diversas épocas, os povos africanos desenvolveram sistemas de escrita e de altos conhecimentos na astronomia, na matemática, na agricultura, na navegação, na metalurgia, na arquitetura e na engenharia (Brasil, 2006, p. 38).

Em outra publicação do MEC “Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03”, que reúne uma coletânea de artigos de diversos estudiosos das questões que envolvem relações raciais e educação e têm como objetivo “planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, tendo em vista as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas, a população afrodescendente dos meios urbano e rural (...)” (Brasil, 2005a, p. 7), afirma-se, em nome do Estado brasileiro que:

(...) a História da espécie humana se confunde com a própria História da África, onde se originaram, também, as primeiras civilizações do mundo (...) (Ibid, p. 136).

(...) o novo empreendimento docente preconizado na Lei 10.639/03 não poderá prescindir da historiografia especificamente produzida por africanos, sem ferir gravemente as exigências de rigor e de respeito pela verdade cientificamente elaborada e demonstrada (Ibid, p. 158).

Reconhece-se hoje que dentre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se voltassem para a África e a transformassem no maior reservatório de mão-de-obra escrava jamais imaginado pelos seres humanos, estava a tradição dos povos africanos de bons agricultores, ferreiros e mineradores (Ibid, p. 171).

Como avaliar o impacto da diferença entre o postulado de Hegel de que a África não possui História, que influenciou gerações de filósofos e historiadores (e a própria constituição epistêmica da modernidade), e essas afirmações históricas, transformadas em oficiais pelo estado Brasileiro, na formação de professores e no currículo oficial de História?

A crítica proferida pelos decoloniais sobre a construção de um imaginário ocidental que forjam políticas coloniais e ao mesmo tempo uma geopolítica do conhecimento que, tem em si, uma visão eurocêntrica sobre o outro, aparece em um

dos conteúdos do curso a distância, realizado em 2006 pelo MEC em parceria com a Universidade da Brasília (UNB), denominado Africanidades Brasil:

Não podemos esquecer que os elementos que embasaram as bulas papais, que autorizavam os reis portugueses a escravizar eternamente os mulçumanos, os pagãos e os africanos negros, foram retirados de um imaginário maior, no qual o negro e os infiéis eram tipificados como inferiores aos homens da cristandade europeia (Brasil, 2006, p. 2).

Nas reflexões da literatura acadêmica a partir dos anos noventa, é possível identificar que a questão da identidade nacional e da reescrita das Histórias do povo negro no Brasil possibilitam a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a História dos negros no Brasil foi invisibilizada com o claro propósito de constituir uma nacionalidade em termos eurocêntricos.

Partindo dessas referências, considero pertinente colocar questões como: será que o resgate dessas Histórias, numa perspectiva de políticas públicas de reconhecimento da diferença colonial – isto é, História da África como elemento condicionador na formação da nação brasileira e as propostas oficiais de reparações – pode mobilizar um projeto de emancipação epistêmica, na perspectiva de produção de um pensamento liminar ou pensamento outro? Será que as mobilizações políticas e acadêmicas, a partir das diretrizes e das produções teóricas, pode se configurar num novo lócus de enunciação da subalternidade colonial na acepção de Mignolo? É possível pensar o movimento social em torno das diretrizes como uma expressão da diferença colonial ou um embrião de uma perspectiva intercultural crítica na formação docente?

Essas perspectivas se apresentam como possibilidades, já que o denominado giro epistêmico (Maldonado-Torres, 2007a), é um processo em disputa e que não se desenvolve somente nas estruturas do Estado-Nação, como é o caso das iniciativas publicadas pelo Ministério da Educação.

Neste sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais. Segundo Gomes (2009), descrevendo a crescente influência da intelectualidade negra brasileira neste debate, principalmente em educação, afirma:

(...) eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mais de um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como

objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências (Gomes, 2009, p. 421).

No entanto, entendo que apesar do grande avanço das discussões e debates públicos da questão racial negra no Brasil em torno da visibilização da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, da identidade nacional etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil, ainda está muito presente o “mito da democracia racial”, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras, e estabelece silenciosamente um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Segundo Munanga (1999), a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele “*passing*” em direção à cultura branca. Para o autor, o negro teve sua identidade (referindo-se às suas raízes africanas) impedida de se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara à mais escura.

Maldonado-Torres (2007b), numa conferência pronunciada em Salvador (BA), ressaltou que o mito da democracia racial é um produto da mesma matriz conceitual europeia e do poder moderno. Ou seja, para ele, existe numa “ontologia colonial” em que há graus e formas do ser diferenciados, mesmo entre humanos. E este imaginário construído é o que o mito da democracia racial tenta encobrir, apelando à ideia de que a realidade da mestiçagem anula tal hierarquia do ser e ignorando as distintas formas em que estas hierarquias do ser se mantêm, incluindo também os mestiços.

Portanto, além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Neste sentido, a partir do pensamento de Walsh (2007), é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional por dentro da estrutura do Estado, além de uma luta política e ideológica, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida”? Mais uma vez, podemos verificar que a possibilidade desta disputa está aberta, sem prazos e sem elaborações consolidadas, mas que, com as iniciativas do Estado brasileiro e dos movimentos sociais, colocam na agenda das políticas públicas uma nova possibilidade:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e

discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2007a, p. 25).

Este trecho foi escrito por Nilma Lino Gomes para os cadernos de orientação curricular do MEC, denominado “Indagações sobre o Currículo”, no volume Diversidade e Currículo. A mesma autora (2009) salienta que a resignificação da idéia de raça nos debates brasileiros, vai de encontro às elaborações de Quijano (2005), ou seja, raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo. Para a autora, estes debates fazem da resignificação do termo raça, uma categoria “(...) útil de análise para entender as relações raciais, colocando-se no terreno político e epistemológico de desconstrução mental (...)” (Gomes, 2009, p. 429), resignificando e descolonizando conceitos e categorias.

Portanto, a partir do capítulo três, tentaremos verificar esta suspeita de que a lei poderia possibilitar a abertura de uma crítica decolonial, na medida em que expõe a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, poderia propiciar a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, a possibilidade concreta da mobilização em torno das questões veladas do racismo nas práticas sociais e educacionais.

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de por em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. Se observarmos o conjunto de pensadores que integram as disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (Grosfoguel, 2007).

Nos debates contemporâneos, negar a existência de Histórias fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente, é uma quimera, a qual somente se pode chegar através de uma postura ahistórica. Além disso, almejar uma reflexão sobre o ensino de História e suas bases epistemológicas, requer a necessidade de se operar uma mudança de paradigmas, como pré-condição para o reexame inclusive da interpretação da História brasileira, à luz de ângulos novos, sugeridos pelas recentes

descobertas científicas que têm resultado na revolução na historiografia.¹⁶ Essa mudança de paradigma implica também na construção de uma nova base epistemológica para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais críticos e uma pedagogia decolonial.

Enfim, tentaremos verificar se a Lei 10.639/03 possibilita, dependendo das ações políticas dos sujeitos envolvidos, o estabelecimento de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, possibilitando algo novo e pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira no contexto educacional brasileiro. Está se abrindo uma disputa epistemológica como essa que o MEC declara?

(...) podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. (...) Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber (Brasil, 2007a, p. 31).

O contexto dessa afirmação, num documento oficial de Estado, refere-se as discussões epistemológicas que se abrem com a questão da diversidade na educação brasileira. Pois, uma das dimensões apontadas pelo documento do MEC sobre o currículo e a diversidade é aquela de considerar os saberes produzidos pelas diferentes sociedades e povos não como saberes subalternos, mas como conhecimentos que foram invisibilizados em função dos “interesses dos grupos sócio-raciais hegemônicos” (ibid, p. 31).

Tendo como referência Walter Mignolo (2003a) gostaria de terminar este capítulo com as seguintes perguntas: Será que esta legislação possibilita a visibilidade de outras lógicas históricas e locais diferente da lógica eurocêntrica, sem pretensões universais, além de por em debate a descolonização epistêmica? Será que estaremos mudando os conteúdos ou os termos da conversa epistemológica?

16 Os estudos arqueológicos que comprovam a existência de documentos escritos na África antiga, as descobertas de fósseis humanos e artefatos culturais e tecnológicos nas Américas e na África que, muito antes dos contatos europeus com estes continentes, comprovariam o dinamismo e anterioridade de processos civilizatórios complexos (Nascimento, 2009).