

## 7.

### **Perspectiva e emergência de construção de uma análise decolonial: Conclusões?**

“(…) Não é preciso insistir sobre quão delicado é o terreno que começamos a pisar”

(Giacomini, 2008, p. 93)

Após esta caminhada de descrição e análise de meu problema de pesquisa, deixei para o final duas histórias de professores que testemunhei em 2005 e 2007 no município de Macaé, lugar onde trabalhei como professor do ensino médio durante dois anos e meio, e que me possibilitou compreender muitas das questões que discuto e problematizo neste trabalho, sem contar o fato dessa experiência ter contribuído para um amadurecimento acadêmico e profissional.

No início do ano de 2005, fui convidado para dar uma palestra sobre História da África para professoras dos anos iniciais em uma escola de periferia do município de Macaé. Era uma escola localizada em um bairro pobre, com crianças entre 6 e 10 anos de idade, majoritariamente negras e com professoras dedicadas, curiosas, competentes e também negras.

Neste encontro tinha a tarefa de provocar um debate sobre a Lei 10.639/03 que, segundo a coordenadora pedagógica que me convidou, era desconhecida pela maioria das professoras. Iniciei então, muito satisfeito com o convite e convicto que iria fazer uma boa discussão, minha palestra apresentando muitas novidades que tinha aprendido no curso de Pós-Graduação *Lato-sensu* em História da África da UCAM, em 2004. Novidades estas que, num certo sentido, tentavam “desconstruir” estereótipos e visões preconceituosas sobre nossas “raízes africanas”. Foram 50 minutos de exposição, com muitas imagens, mapas e referências de especialistas no tema. A dinâmica combinada era que após a exposição começaríamos um debate.

Ao final, a coordenadora pedagógica agradeceu a exposição e abriu o debate. Eis que, pela primeira vez, me dei conta de que as boas intenções que tinha para contribuir numa formação docente foram desconstruídas pelas intervenções das professoras. Foram cerca de dez intervenções que dialogaram comigo, mas que não citaram, em nenhum momento, os conteúdos de minha exposição. Todas elas

relataram situações de racismo na família, no bairro e entre elas. Nada sobre as crianças nas quais eram responsáveis no dia-a-dia da escola.

Uma das professoras, por exemplo, descreveu que quando estava grávida, toda sua família torcia para que seu filho não nascesse com cabelo “pixaim”, com pele “preta” e com nariz de “batata”. Isto porque ela era “escurinha” e seu marido “clarinho”. Outra professora comentou em seguida que este tipo de episódio nas famílias “é normal”, pois todos nós somos “misturados” e que o racismo só existe na cabeça das pessoas “ignorantes”. E assim foram mais uma série de falas e narrativas.

Após estas falas, em que as memórias familiares foram ativamente mobilizadas, reiniciei meio perdido uma discussão sobre o racismo na sociedade brasileira e os mitos de uma suposta harmonia racial. Provocadas então, muitas professoras reagiram afirmando que o preconceito já “veio da África”, pois “lá já existia escravidão”. Depois de muitas falas sobrepostas, a coordenadora pedagógica encerrou o debate e agradeceu a presença de todos.

Depois de alguns dias, me dei conta de que as professoras tinham muitas ideias sobre o racismo no Brasil, mas também interpretei que elas me deram um recado: como discutir a História da África, o racismo, os preconceitos, se nós temos muitas coisas para resolver, principalmente os preconceitos contra nós mesmos e contra nossas crianças? Essa questão me perseguiu durante os anos subsequentes. E fui amadurecendo a ideia de que para se discutir a Lei 10.639/03 com os professores, era necessário ir além, ou seja, na complexidade da formação docente em termos subjetivos e objetivos. Em outros termos, não basta ter a pretensão de “capacitar” os docentes, é urgente mobilizá-los para, como afirma Valente (2005), um “acerto de contas” com toda a formação recebida. Mas, outro episódio ocorreu dois anos depois.

Acompanhando um grupo de professores de História que participava de um curso de Pós-Graduação de História da África em Macaé, uma professora fez um relato de avaliação ao final do curso narrando seus sentimentos após participar de uma aula sobre as contribuições musicais da religiosidade de matriz africana na cultura brasileira:

Este curso despertou minha memória afetiva. Numa aula de um professor que trouxe os ritmos africanos do candomblé, com as cantigas dos orixás e os ritmos fortes dos tambores, descobri que tudo isso tem a ver com minha formação. Aquilo me tocou profundamente e me ajudou a perceber o que é ser um profissional da educação.

A professora não pertence ao candomblé, ela é católica e o seu relato não pretendia emocionar os participantes. Mas, suas palavras emocionaram e mobilizaram

os presentes a falarem o quanto o curso contribuiu para reverem suas formações acadêmicas e pessoais. Uns diziam-se mais “tolerantes” com colegas de profissão e com alunos, outros, “começaram a enxergar” seus alunos negros a partir de uma “visão negra”, enfim, uma sequência de narrativas que não só corroboravam uma nova perspectiva de conhecimento histórico, mas também uma nova postura subjetiva e pedagógica diante das relações étnico-raciais nas escolas. Não tive oportunidade de retornar a Macaé para conversar com esses professores que participaram do curso, mas nos contatos esporádicos com eles por e-mail ou por telefone, há sempre o sentimento saudosista de alguns, ou seja, de um tempo em que “nós discutíamos profundamente nossas relações com nossos próprios conflitos”.

Essas duas experiências, apesar de ter presenciado outras, me faziam refletir sobre o problema de minha pesquisa antes de iniciar meu doutorado na PUC – Rio. Pensava originalmente que, para tentar contribuir na aplicação da Lei 10.639/03, era necessário abrir uma “ferida” na formação docente, isto é, problematizar politicamente as relações raciais no espaço escolar com ações de formação permanente e produção de material didático alternativo, provocando assim, uma “guerra de movimento” no cotidiano escolar e nas formações profundamente enraizadas nos estereótipos e nas concepções racialistas de grande parte dos professores. Mas, depois de amadurecer um pouco mais no espaço acadêmico, percebi que estava num caminho de prepotência política e ideológica e de uma profunda ingenuidade analítica.

Entretanto, as experiências que vivenciei com os docentes deixaram marcas na pele e na alma, e quando me deparei com os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, percebi que mais do que uma “guerra de movimento”, precisava mergulhar em processos históricos e sociológicos muito complexos e instigantes teoricamente.

As suspeitas que tinha e as dúvidas que foram se forjando na dialógica dos encontros com professores e com a teorização de que a “colonialidade é constitutiva da modernidade” (Mignolo, 2005, p. 75), apontaram para o problema da presente pesquisa de que a Lei 10.639/03 mobiliza tensões, desafios e inquietações na formação docente, extremamente profundos e complexos.

Quando abordo o problema de quais seriam as tensões na formação docente para aplicação da Lei 10.639/03, problematizo o confronto que as abordagens explicativas e interpretativas propostas pelos formuladores da nova legislação tentam

mobilizar para a reversão da perspectiva racialista na educação brasileira, pois, este confronto traz embutido dimensões políticas, epistemológicas e identitárias. E de forma quase insolúvel e duradoura, estabelece conflitos e o equilíbrio de forças entre diversas perspectivas de análise sobre as relações raciais no espaço escolar e na sociedade brasileira.

Na interpretação que compartilho com os formuladores da Lei 10.639/03, entendo que a intencionalidade desta, como visto, é decorrência de um amplo movimento social e historicamente construído. Ganha força a partir de uma rede de relações institucionais, políticas e acadêmicas que pretende mobilizar novas perspectivas de interpretação da história brasileira e desconstruir noções e concepções racialistas e naturalizadas no currículo e na formação docente. Entretanto, esta intencionalidade não está sendo concretizada como esperado pelos sujeitos que se transformaram em “agentes da Lei”. Mais do que a resolução de uma oposição existente entre racismo e antirracismo, o que se estabelece é um estado de tensão na formação docente, pois há uma intencionalidade objetiva, mas, as condições para a solução de um conflito são extremamente problemáticas, às vezes insolúveis, e que pode se situar numa longa temporalidade. Entretanto, enquanto aposta teórica e política, é que assumi a perspectiva de que há uma possibilidade de construção de um “pensamento outro” sobre a história social brasileira através, mas não só, da reeducação das relações étnico-raciais proposta na Lei 10.639/03.

Esta nova legislação, somada as pretensões de alguns agentes do Estado, assume novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional com alguns pressupostos não-eurocêntricos, pois claramente propõe ampliar o foco dos currículos não se tratando de substituir um foco eurocêntrico por um africano. Associa nação democrática com o reconhecimento da diferença racial e tenta estabelecer uma perspectiva de relações interculturais nos processos educacionais, na medida em que declara que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento para construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado, são os docentes que devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento da diferença racial na história brasileira, adotar práticas de valorização da luta antirracista, desconstruir o mito da democracia racial e, um dos aspectos mais relevantes, incorporar uma nova perspectiva historiográfica que considere os

africanos e seus descendentes no Brasil, como sujeitos históricos em oposição ao estabelecido por longos anos de formação histórica e historiográfica.

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

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

Entendo que a Lei 10.639/03, enquanto possibilidade, pode criar estas condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira numa perspectiva de pedagogia decolonial. Mas, isto requer o entendimento de que ocorrerão disputas, conflitos, negociações e a produção de novas enunciações e espaços de enunciações. Entretanto, como demonstrado nas descrições e análises desta pesquisa, esse processo se situa num complexo contexto em que a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda são hegemônicos, mas não totalmente impenetráveis, pois depende do equilíbrio de forças entre os agentes produtores de um pensamento liminar.

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

No nível da colonialidade do poder há um enfrentamento político de fundo para se pensar nas mudanças curriculares e na formação docente da área de História. Há a necessidade que o movimento político em torno da Lei se faça eficaz para que o Estado e a sociedade brasileira reconheçam a diferença colonial. Neste sentido, há um

confronto de poder de longa temporalidade nos espaços dos movimentos sociais ou, como afirma uma das teses do SEPE “realizar uma importante disputa ideológica” (Cadernos de Teses do XI Congresso do SEPE, 2005, p. 26). Por outro lado, na perspectiva dos diversos atores do SEPE há uma consciência de que o investimento na formação docente para as questões raciais não acontecerá somente pela ação do Estado, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação política da categoria docente. Nos espaços acadêmicos há igualmente esta percepção na fala de um dos formadores quando afirma que a produção da intelectualidade negra não está começando a interferir somente na produção de conhecimento, mas também nas relações de poder. E as reações no campo acadêmico são muito duras e fortemente visibilizadas na grande mídia. Nos sistemas de ensino, onde se encontra o grande contingente de professores, a percepção desta perspectiva é bem ilustrada na afirmação de uma professora quando diz que a Lei precisa fazer sentido, pois, o objetivo é lutar contra o racismo.

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

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

Esse entendimento é crucial na medida em que, em primeiro lugar, a lei é decorrência das práticas sociais e políticas, ou seja, não é a lei que funda as práticas, mas o inverso e, em segundo lugar, que é a partir da dinâmica dos movimentos negros, da consciência histórica e política dos afrodescendentes que a escola e o Estado poderão se alimentar de uma outra perspectiva.

Mignolo (2003a) afirma que, em princípio, o Estado não possibilita refletir a partir da diferença colonial, pois a colonialidade do poder “está embutida no Estado e

como tal reproduz a diferença colonial e reprime as possibilidades de pensar a partir dela” (p. 357). Entretanto, no Brasil, com a incorporação de diversos sujeitos políticos pelo governo federal, desde 2003, abriu-se uma pequena brecha que apenas possibilitou ações pontuais no campo da diferença racial nas políticas educacionais, “para fazer emergir reações às condições de vida cotidiana criadas pela globalização neoliberal” (Mignolo, 2003a, p. 410).

Parece que há uma conquista parcial do direito à história por parte dos afrodescendentes, porém, esta depende também para sua continuidade, de uma disputa política. Alguns agentes já percebem isto quando propõem a formulação de que a formação docente seja um eixo estratégico de política de Estado, apontando-a num plano de implementação da Lei 10.639/03, como “principal aposta” (Brasil, 2008).

Neste sentido, quando Walsh (2007) afirma que a decolonialidade não é simplesmente um projeto étnico, muito menos um projeto de política da diferença, mas sim um projeto de existência e de vida, o que podemos constatar é que a Lei 10.639/03 se insere também numa disputa global de poder. As polêmicas atuais em torno do Estatuto da Igualdade Racial, do Programa Brasil Quilombola e das Políticas de Ações Afirmativas, são também expressões paralelas dessa disputa. Ao lado das mobilizações em torno da Lei 10.639/03, estas intenções vêm explicitando que um novo lugar social de poder deve ser construído para os afrodescendentes. Entretanto, no campo da educação e da formação docente, nos encontramos somente num período de gestação dessa perspectiva “outra”. Ou, como bem argumenta Walsh (2007) quando diz que esta proposição está em processo de construção nos sistemas educativos, pois devemos levar em consideração a complexidade de pensar e conceber uma política cultural que envolva não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.

Dentro do SEPE há confrontos de concepções políticas e tensões em torno da melhor maneira de se encaminhar a discussão racial, entretanto, no que se refere aos formadores do curso de extensão, há uma clara consciência de que as disputas epistemológicas, historiográficas e políticas, somente serão efetivas se houver uma aliança com os movimentos sociais. E, nesta aliança, o que se realiza são apostas e contribuições intelectuais, pois seus graus e intensidade de intervenção efetiva se restringem ao espaço acadêmico, que é um espaço da estrutura de Estado.

Situação semelhante ocorre com os professores de História, porém num grau e intensidade extremamente diferenciado, pois além de enfrentarem as estruturas de poder nos sistemas de ensino, as outras dimensões da colonialidade são mais acentuadas como os alunos que se educaram a partir de parâmetros racistas, as condições sociais desumanas de alguns estudantes ou as condições de precariedade do exercício do magistério, forçando-os a estarem permanentemente em posições de acirradas e duras condições de subalternidade.

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

A menos de três décadas Carlos Hasenbalg (1979) apresentou suas pesquisas sobre desigualdades raciais que, segundo Pereira (2006), representaram uma ruptura intelectual com as interpretações majoritárias nas ciências sociais brasileiras. Com o argumento de que a exploração de classe e a opressão racial se articulam como mecanismo de exploração do povo negro, se radicalizou a crítica ao mito da democracia racial, enfatizando-se a existência de um racismo estrutural. Porém, no contexto histórico brasileiro em que os mecanismos de negação a outras histórias não europeias foram bastante eficientes, negando o legado civilizatório afrodescendente, isto é, a colonialidade do saber como uma das matrizes da formação identitária nacional, menos de três décadas de elaboração teórica, ressignificação de categorias interpretativas sobre a nação ou a constituição de novos sujeitos que produzem conhecimentos subalternos, ainda não significaram um profundo questionamento a geopolítica do conhecimento como fundamentado por Mignolo (2003a).

Florestan Fernandes (1978), com suas pesquisas sobre relações raciais, abriu um importante caminho no desenvolvimento de uma crítica epistemológica mas, no seu tempo, ainda não era possível perceber a possibilidade de uma crítica mais profunda como atualmente. Foi necessário uma nova conjuntura internacional dos processos de independência dos países africanos, a luta pelos direitos civis norte americanos, a emergência de uma nova conjuntura histórica nas lutas do movimento negro e as novas condições históricas que possibilitaram a ascensão de intelectuais negros nos espaços acadêmicos e governamentais, para que uma crítica mais contundente ao mito da democracia racial possibilitasse a abertura das condições de revisão de conceitos e teorias acerca das relações sociais, do racismo e da própria interpretação hegemônica sobre a identidade nacional.

Percebe-se que nos últimos quinze anos há uma considerável reflexão ascendente, acadêmica e política, que está forjando uma profunda revisão crítica dos postulados que afirmam a existência de uma harmonia racial e uma revisão historiográfica sobre o papel civilizatório dos povos africanos na constituição da nação brasileira. Esta discussão, encampada por agentes acadêmicos e militantes negros, começam a constituir pequenos espaços na estrutura do Estado brasileiro, forjando, por sua vez, algumas iniciativas de políticas governamentais.

Este movimento abre a possibilidade de questionamento importante daquilo que Lander (2005) afirma sobre a eficácia naturalizadora dos conhecimentos locais modernos (europeus), pois, na medida em que põem em evidência histórias coloniais apagadas pela colonialidade do saber, as interpretações hegemônicas sobre a identidade nacional são reveladas como uma das matrizes fundamentais de uma geopolítica do conhecimento.

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

A intencionalidade dos agentes da Lei e não a Lei em si, proclama nas mais variadas formas, a desconstrução e reconstrução de conhecimentos históricos, mas também reivindica, através de uma suposta “razão de estado”, o conhecimento de outros regimes de historicidade, outras lógicas de relações sociais, de produção de conhecimento e de novas abordagens metodológicas sobre a realidade brasileira. Como afirma Moore (2008), “um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política” (p. 209). Neste sentido, há explicitamente uma intencionalidade de mudança conceitual sobre a formação do povo brasileiro e há uma perspectiva em construção em que o eurocentrismo passa a ser o problema e não a solução. Entretanto, cabe uma interrogação: a História do Brasil está ficando menos eurocêntrica com estes movimentos?

Um importante estudioso das relações étnico-raciais e conhecedor da realidade africana, Antônio Risério (2007), afirma peremptoriamente que sim. O autor nos diz que há, nos últimos 20 anos, uma “nova História oficial do Brasil” (p.

389) que desbancou desde o final da década de 1970 nossa velha história do discurso “celebratório da colonização portuguesa” (p. 389). Afirma ainda que: “o que vemos hoje é uma práxis escolar pedagógica, que se alimenta da linguagem historiográfica agora dominante” (p. 389). Este autor está se referindo aos avanços nas pesquisas historiográficas dos últimos anos que, como vimos no capítulo dois, colocam em cena os subalternizados pela colonialidade europeia. Mesmo concordando com este autor, principalmente quando afirma que há que se ter cuidado com certos estereótipos denunciativos do papel dos europeus na colonização das Américas e da África, considero que suas argumentações devem ser relativizadas, pois vivemos um processo de transição e não de uma “nova visão oficial”.

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

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

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

Entretanto, nestes movimentos identifico dois riscos que compõem este cenário de disputas epistemológicas: o primeiro diz respeito ao fato de que a Lei 10.639/03 seja um mero instrumento de integração, isto é, que abre um espaço para que haja uma representação étnica na formação histórica das novas gerações e não para que haja mudanças epistêmicas no conhecimento historiográfico e histórico escolar. Aqui cabe recordar as preocupações de Walsh (2003 e 2009), segundo a qual, não basta uma mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, que hoje se expressa em algumas teorias multiculturais como forma somente de

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

O segundo risco deriva do fato de que a intencionalidade da Lei, pelos agentes mobilizadores, pode se configurar como mero movimento intelectual sem bases políticas sólidas, na medida em que descarte o fato de que transformar as instituições formadoras é mudar as mesmas instituições que nos formaram por dezenas de anos. Portanto, há o risco do entendimento de que as lutas por significados sejam resolvidas somente no terreno epistemológico, sem levar em conta as relações de poder dentro das instituições, do estado e da sociedade.

Estes riscos são percebidos por alguns agentes da lei, mas suas análises e o encontro que mobilizam entre as novas perspectivas críticas do pensamento social e a nova historiografia da escravidão, ainda não são suficientes para deslocar, a médio prazo, a hegemonia histórica da colonialidade do saber e a eficácia naturalizadora dos conhecimentos modernos europeus. Em outras palavras, mesmo com os movimentos dos formadores do curso do SEPE, dos sindicalistas ou das sensibilidades anti-eurocênticas dos professores, a geopolítica do saber possui um forte braço institucional nas interpretações historiográficas eurocênticas.

Apesar dos espaços conquistados pela intelectualidade negra e seus aliados, ainda nos encontramos num momento de reivindicação de um lugar para a produção de conhecimentos históricos, estamos exercendo e experimentando uma espécie de “exercício de rebeldia contra conceitos assentados” (Macedo et al, 2009, p. 78) e, no caso da formação docente com a Lei 10.639/03, tentando construir uma nova experiência onde o julgamento de nossa formação anterior passa por um outro patamar epistemológico. Enfim, tensões e desafios essenciais no campo da colonialidade do saber.

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

A intencionalidade da Lei, através do reconhecimento da diferença afrodescendente, significa essencialmente lidar com conflitos e confrontos identitários com uma ideologia racista hegemônica que forja uma relação com a realidade brasileira. É uma dimensão do ser que envolve um longo processo histórico de formação de identidades subalternizadas sob a hegemonia de uma herança colonial. Neste sentido, para aqueles que se pretendem ser agentes da Lei, o enfrentamento

contra o modelo europeu de construção de identidades, requer a incumbência de, durante longas gerações, demolir estereótipos e preconceitos que povoam as abordagens sobre culturas e identidades de alunos e professores negros e não negros. Assim, além dos conteúdos e suas implicações na construção do conhecimento histórico, a Lei 10.639/03 parece estabelecer, se implementada como defendem os seus agentes, um impacto profundo nas subjetividades e nas identidades de pessoas negras e brancas no espaço escolar. São as subjetividades de pessoas negras e brancas que estão e serão postas em discussão na escola básica. Dois aspectos explicitam esse impacto e complexidade: a nova realidade educacional de escolarização em massa e o enfrentamento político contra o mito da democracia racial.

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão desafiando a reflexão pedagógica a compreender e apresentar alternativas à formação docente. Esse desafio se apresenta muito em função dos contextos escolares cada vez mais massivos e com um público diferenciado dos padrões ensinados pela/na formação docente de anos anteriores. Assim, na relação pedagógica, apresenta-se a questão dos limites sociais, culturais, ideológicos e, na emergência de uma mobilização em torno da Lei 10.639/03, os limites étnico-raciais da formação docente.

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem ao interior da escola problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em cheque a formação docente.

Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelarem-se enquanto sujeitos sócio-culturais, nas suas corporiedades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam, estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica) amalgamadas para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Neste sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela

padronizada, estereotipada e racializada.

No entanto, a intencionalidade dos agentes da Lei 10.639/03 e o fato de tentar criar novas abordagens pedagógicas, podem significar uma crítica a própria formação inicial, ou prescindir de referenciais formadores da própria identidade profissional. Isto requer desprendimento, estabelecer conflitos e redefinir identidades.

O que vimos nesta pesquisa é uma pequena amostra desse contexto, reveladas nas percepções dos organizadores do curso quando afirmavam que discutir História da África desperta as sensibilidades docentes em relação às identidades étnicas de seus alunos e não somente ao conteúdo histórico, reveladas também entre os formadores nas suas afirmações sobre as dificuldades de uma discussão sobre o “diferente” e “o outro” que incomoda e nos faz “pisar em ovos”, ou enfim, reveladas entre os professores de História, que condicionam, de certa forma, uma aplicabilidade da Lei à uma luta contra as condições de subalternização de seus alunos cada vez mais acentuadas. Entre os professores, a dimensão da colonialidade do ser é extremamente problemática, pois tentar aplicar a Lei parece colocar em evidência que a discussão sobre o racismo pode provocar reações intensas, tais como a dor, a raiva, a tristeza, a impotência, a culpa, a agressividade etc., sem contar o fato de que a escola não é somente um espaço de construção de conhecimentos, mas também de relações interpessoais. Enfim, há uma percepção generalizada de que a Lei mobiliza uma questão delicada nas relações sociais brasileiras que, historicamente, sempre se pautou pela negação das tensões e confrontos de toda ordem.

O mito da democracia racial é um outro aspecto de confronto e tensões num contexto hegemônico da colonialidade do ser.

Como verificamos no capítulo um e dois, 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 Munanga (1999), o negro teve sua identidade (referindo-se as 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. Por outro lado, de acordo com Maldonado-Torres (2007b), o mito da democracia racial é um produto da mesma matriz conceitual europeia e do poder moderno. Para ele, existe numa “ontologia colonial” (p, 2) 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.

Assim, se há um mito de origem da sociedade brasileira, baseado na harmonia das três raças, onde da dupla mistura – biológica e cultural – brotou lentamente o mito da democracia racial, se consolidou na sociedade que a identificação racial negra deveria ser evitada e, por outro lado, afirmada a sua negação, ou seja, o discurso da mestiçagem.

Segundo Munanga (1999), o discurso da mestiçagem foi uma estratégia inteligente das elites para evitar, tanto o aparecimento explícito do racismo, quanto a dominação cultural branco-europeia. O mulato, afirma o autor, nasce de uma relação imposta pelo branco sobre a mulher negra e índia. Neste sentido, estabelece-se, desde a colônia, um contingente populacional mestiço grande que cumpriu um papel intermediário na sociedade com tarefas econômicas e militares na opressão aos africanos escravizados e seus descendentes. Esse fator crescente de miscigenação imposta exerceu direta influência no pensamento social brasileiro e no imaginário popular. A decorrência desses movimentos foi a ideia de que a diferença entre grupos étnicos não se constitui como fator de desigualdade.

Em grande parte de nossa literatura educacional nos últimos anos, é este um dos fatores de grandes desafios e tensões para reversão do quadro de desigualdades raciais na educação. E, no percurso de minha investigação, o enfrentamento ao mito da democracia racial aparece como um desafio e um aspecto que tenciona os professores na relação com seus estudantes e colegas de profissão. Nos vários exemplos expostos por eles, fica evidente que a afirmação de uma condição racial diferente daquela construída sob a hegemonia branca estabelece conflitos subjetivos. Pois, o que se defende com a nova proposta de reeducação das relações étnico-raciais são novas identidades e legados históricos que questionam um passado em que africanos e seus descendentes eram considerados mercadorias, sem história, sem nação, sem lei, ou no pior dos casos, pertencentes a “tribos”, “supersticiosos” e “primitivos”.

Segundo o parecer do CNE que fundamenta teoricamente a Lei 10.639/03, a relação entre história e identidades é muito sutil quando falamos de relações raciais no contexto educacional brasileiro, pois há que se considerar que “é preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje” (Brasil, 2004,

p, 7).

Apesar dos variados movimentos acadêmicos e sociais dos últimos anos, que ressignificaram terminologias, há termos, conceitos e construções identitárias que ainda estabelecem hierarquias raciais, promovem exclusões, invisibilizam negros e negras no espaço escolar, na medida em que não são reconhecidos em suas especificidades consideradas fora de um padrão de humanidade ou é afirmada uma abstrata democracia racial em função de uma mestiçagem “ontológica” (Maldonado-Torres, 2007b).

Além disso, a perspectiva de releitura das histórias africanas e dos afrodescendentes afeta não somente a subjetividade de um setor da população, mas também daqueles denominados brancos. Nesta reflexão, abre-se a possibilidade de uma reflexão histórica e pedagógica sobre o conceito de “branquitude” (Bento, 2002) que significa a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie e, em contrapartida, constrói-se um imaginário negativo sobre os não brancos, que solapa identidades, danifica a auto-estima e culpa-os pela discriminação que sofrem.

Enfim, é mais um aspecto de tensão, de revisão de conceitos já consolidados e que coloca em evidência um acerto de contas ao nível do ser, do ser subalternizado pela colonialidade. Subalternização esta que ignora ou nega a existência de histórias e identidades invisibilizadas por uma geopolítica do conhecimento.

Fanon (2005) afirmava que a descolonização é realmente uma criação de homens novos, pois a desvalorização das histórias dos colonizados, distorceu, desfigurou e aniquilou as identidades dos oprimidos. Neste sentido, mesmo com as novas teorizações acadêmicas em torno da reflexão sobre história e identidades na nova historiografia social da escravidão ou até mesmo das reconceitualizações promovidas pelo movimento negro e por diversos agentes acadêmicos no campo do pensamento social brasileiro, há um enfrentamento simbólico referente ao próprio ser, à própria identidade dos afrodescendentes que compõem um amplo espectro da população escolarizada. E aqui, os professores de História poderão, por longos anos, viverem as tensões e os desafios na denúncia do racismo, na afirmação da existência de diferentes identidades históricas e na afirmação e reconhecimento de outras formas de ser, pensar e existir. Como vimos na descrição e análise das ações dos sujeitos envolvidos no curso do SEPE, há um longo caminho a percorrer e há uma consciência de que estamos vivendo um tempo diferente nas escolas para qual muitos

docentes não estão preparados.

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

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

Não há dúvidas de que nos últimos anos o movimento de renovação do pensamento e da prática educacional tem sido marcado pelos movimentos sociais, e nesta esteira, a educação tem sido uma das áreas em que existe relevantes experiências e produção teórica dos movimentos negros brasileiros, como observamos no capítulo dois. Neste sentido, é possível afirmar que há um lócus de enunciação de experiências e conhecimentos que não provem somente do mundo acadêmico e muito menos dos conhecimentos eurocêtricos. Oliveira (2006) constata isso e chega a afirmar que a Lei 10.639/03 “vem tendo um potencial para mobilizar os meios escolares, muito maior, do que as teorias pedagógicas que a precederam”. (p, 158).

Os movimentos negros têm uma história, um percurso e uma trajetória que acumulou experiências e contribuiu decisivamente para por a questão da diferença racial no centro das atuais políticas educacionais de Estado. Para tal empreendimento, através do Parecer do CNE, os movimentos negros e a intelectualidade negra formularam noções e conceitos que podem introduzir uma nova perspectiva de identidade nacional e um novo imaginário social sobre as relações étnico-raciais para as novas gerações.

Toda esta movimentação nos aproxima das formulações do grupo Modernidade/Colonialidade, pois os movimentos negros ressignificam noções e conceitos demarcando uma diferença colonial, ou estabelecendo um pensamento

crítico de fronteira, na interseção com as novas elaborações acadêmicas no campo da historiografia brasileira e do pensamento social brasileiro. Em outros termos, há uma tentativa de introduzir, nos espaços escolares, ideias nascidas da experiência da colonialidade.

Pensar a partir da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade, não é uma novidade no pensamento educacional, pois Paulo Freire (1987) há décadas nos apontou pistas e proposições. No entanto, o que se coloca em perspectiva com a Lei 10.639/03 são as possibilidades de visibilizar as lutas dos subalternizados pela colonialidade do poder/saber nos espaços escolares, possibilitar o reconhecimento de que existem outras lógicas e formas de pensar e conhecer e que é possível um diálogo intercultural crítico entre as diversas produções de conhecimento.

Neste sentido, a interculturalidade crítica, que parte da experiência da colonialidade, que não é baseada em legados eurocêntricos e tem sua gênese fora da territorialidade europeia, é um outro aspecto que parece permear as intenções dos agentes da Lei 10.639/03. Pois, o que se pretende é visibilizar primeiro as causas do não diálogo entre histórias e conhecimentos para, em seguida, insurgir com proposições educativas e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Os formuladores da Lei e os agentes que a mobilizam, são explícitos nesta perspectiva, porém, nesta pesquisa, esta proposta de interculturalidade crítica se expressa em diversas formas ainda frágeis, tem sintonia, mas ainda não é possível se afirmar que pode ser visualizada como uma expressão da perspectiva da pedagogia decolonial.

Concretamente, a Lei provoca os intelectuais e os formadores de professores a reverem conceitos e formulações teóricas como: a existência do racismo estrutural, a raça como categoria de análise política e sociológica, o movimento negro como produtor de conhecimentos, o legado dos povos africanos também como uma das matrizes formadoras da identidade nacional e o reconhecimento da lógica da dominação epistêmica da modernidade que invisibilizou histórias, culturas e a produção de conhecimentos fora do espectro europeu.

No entanto, esta provocação enquanto perspectiva de visibilização de um possível “pensamento outro” (Walsh, 2005), ainda não foi capaz de construir articuladamente, proposições educativas e pedagógicas para a emergência de uma pedagogia decolonial. Como vimos entre os sindicalistas, há um espaço aberto para a

reflexão racial, porém, esta depende de uma ampla aliança com outros setores, especialmente a “intelectualidade negra” (Gomes, 2009). Entre os formadores há uma percepção de que não obstante os avanços da reflexão historiográfica, conceitual e teórica, seus limites estão circunscritos a produção de tensões no espaço acadêmico e na agenda das políticas públicas. Esses formadores ainda constatam que há um longo caminho a percorrer, pois apesar de produzirem conhecimentos, ainda têm que conquistar espaços de legitimação, tanto com suas produções como enquanto intelectuais negros. Por outro lado, ainda condicionam seus avanços a uma aliança necessária com os movimentos sociais.

Já entre os professores de História, há uma consciência de que a perspectiva da proposição da Lei enfrenta obstáculos diversos como a formação teórica docente, as condições objetivas do exercício profissional e o enfrentamento do racismo no espaço escolar. A percepção que nos apresentam, parece evidenciar uma tripla tarefa: reconstruir o próprio conhecimento histórico, reconstruir o conhecimento histórico escolar e enfrentar o racismo.

Se a interculturalidade crítica questiona a racialização, a subalternização, os padrões de poder e se propõe a tornar visível as diversas formas do ser e do saber, baseadas num diálogo autêntico, ou seja, na razão do outro, sua operacionalidade enquanto pedagogia decolonial requer pensar além dos limites dos espaços escolares. Assim, as ações e reações desses sujeitos coletivos, quando se encontram, parecem evidenciar que uma perspectiva de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial dependem da configuração de um projeto comum para reeducação das relações étnico-raciais. Este empreendimento, não obstante as ações pontuais, está ainda em construção nas próprias formulações da Lei e entre seus agentes. Verifica-se esta realidade explicitamente nas tensões e desafios presentes nos diversos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa e nas suas ações e condições profissionais.

Apesar desta interseção de ações e projetos se encontrar num momento ainda embrionário, o interessante é que há uma consciência de que esta necessidade passa pela discussão da formação docente. Tanto os sindicalistas, os formadores e os professores convergem na afirmação da necessidade de um investimento prioritário neste campo de atuação. Também as ações governamentais, os textos acadêmicos e as publicações chanceladas pelo Estado estão em sintonia com esta perspectiva.

Devemos ressaltar que há um certo consenso na literatura acadêmica sobre a formação docente de que o processo de formação profissional é contínuo e dinâmico

e, na última década, há um crescente reconhecimento de que os docentes “sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e a alteridade, o local e o global” (Gomes e Silva, 2002, p. 19). No entanto, com a afirmação da temática racial, através das pressões e formulações dos movimentos negros, das iniciativas governamentais e das contribuições das novas formulações historiográficas e do pensamento social brasileiro, a diferença racial, enquanto temática teórica vem se apresentando como componente relevante que entrelaça conhecimento, socialização e educação. Está presente de forma marcante nos espaços escolares, na medida em que provoca e exige dos docentes de História uma tomada de posição. Além disso, questiona o discurso universal da produção de conhecimento e tenta afirmar a diversidade da construção do conhecimento histórico.

È necessário ressaltar ainda que as dinâmicas e processos em torno da Lei 10.639/03, penetram no cenário acadêmico num momento muito fértil, onde as discussões da perspectiva cultural, através da reflexão curricular, extrapolaram vários campos de debate. E na esteira destas reflexões, muito se tem elaborado sobre os processos de formação docente. Especificamente sobre a Lei 10.639/03, constata-se a existência de uma formação “deficitária” (Syss, 2008), a exigência de uma “nova formação” (Coelho, 2006), a necessidade de “produzir um outro discurso” (Assis, 2007), “incorporar” a diferença racial na cultura docente (Gomes, 1995) ou, a constatação de “barreiras” e desafios para formar professores de História tanto em relação aos conteúdos programáticos, como às metodologias de ensino (Rocha, 2005). Nessa pesquisa, muitas dessas constatações surgiram, no entanto, elas não são suficientes para estabelecer conclusões mais definitivas sobre as tensões e os desafios que se abrem com o amplo processo de surgimento e tentativa de implementação da Lei.

Vivenciamos um novo período que não se restringe às denúncias da presença de preconceito, discriminação e racismo no espaço escolar, nos currículos e nos materiais didáticos. Esse novo período, caracterizado por proposições pedagógicas, afirmações de novas categorias de análise e, o mais importante, certo investimento público e pressões concretas dos movimentos sociais, nos levam a afirmar a profundidade e complexidade das tensões no âmbito da formação docente.

Levando em consideração que nas atuais discussões sobre a formação docente os professores são mobilizados a terem um papel mais reflexivo e ativo na formulação de suas práticas e que começam a serem reconhecidos como produtores

de conhecimentos pedagógicos e não meros reprodutores, as mobilizações e as reflexões teóricas em torno de uma reeducação das relações étnico-raciais convocam os docentes a avançar um pouco mais.

Nesta pesquisa, percebemos que os professores de História deverão enfrentar muito mais do que deficiências, barreiras ou incorporar uma nova formação. Eles estão sendo chamados a uma complexa tarefa: de redimensionamento epistemológico e historiográfico de suas formações, de por em questão certos princípios fundadores de suas formações e de se mobilizarem para produzir novas epistemologias pedagógicas que envolvem aspectos nas relações de poder e de saber. Por outro lado, na perspectiva de suas subjetividades, a dimensão do ser, são chamados a redefinir estratégias pedagógicas e esquemas simbólicos racializados que estão profundamente arraigados no senso comum escolar e profissional. É neste sentido que afirmei anteriormente que a Lei está possibilitando uma experiência nova de julgamento da formação anterior, num outro patamar epistemológico. O que se constata, portanto, é um estado de tensão na formação dos professores de História que, se não for enfrentado coletivamente enquanto projeto, sua temporalidade será mais longa do que possamos imaginar.

Estas perspectivas que os professores devem enfrentar, cujos processos estão ligados as questões de decolonização epistêmica, política e identitária, possibilitam abrimos, em perspectiva, dois aspectos de reflexão sobre a relação entre formação docente em História e interculturalidade na educação.

Em primeiro lugar, há que se pensar que os processos de formação docente em História, a luz desse novo cenário de emergência da discussão racial, podem tomar um rumo em que os professores serão requisitados a tomarem posição e terem como elemento formativo a competência de saber se situar nas tensas relações conflituais e desiguais que caracterizam as discussões raciais no Brasil. Não como um simples aspecto de conteúdo a mais nos programas curriculares, mas como fundamentos formativos que concebem a profissionalidade docente em História.

A formação docente, com as pressões dos movimentos sociais, já vem há alguns anos sofrendo este impacto e sendo influenciado por esta demanda. No entanto, com a crescente mobilização em torno da Lei 10.639/03, podemos afirmar, e parafraseando o professor Marcelo Bitencourt, que a formação profissional em História poderá não ser mais a mesma. As duas histórias descritas no início desta conclusão são emblemáticas neste sentido. Pois, as dimensões do poder, do saber e o

ser se entrelaçam dramaticamente e exigem a abertura de um novo diálogo e de uma concepção formativa baseada na troca de experiências e conhecimentos. De forma semelhante, isso também aparece nos depoimentos dos professores e dos formadores. Emblemáticas são as palavras daquele professor que pensa que a Lei 10.639/03 surge para “segregar e discriminar”: “eu quero combater a discriminação social, mas qual o caminho para combater? Falar só de classe social?”

Evidentemente não podemos prever o que pode ocorrer, entretanto, há de fato uma experiência que está deixando suas marcas enquanto políticas públicas, ainda que estas políticas possam ser abandonadas por conta do estabelecimento de novos governos a partir do próximo ano. Está se produzindo memórias, o MEC já distribuiu novos livros didáticos que seguem as orientações da Lei, vários fóruns de discussão acadêmica são realizados, estão sendo produzidas centenas de publicações seja em formato de livros ou artigos para eventos de peso no campo da Educação e da História, enfim, há uma política pública que está em curso, envolvendo inclusive o poder judiciário. Assim, a formação dos professores de História está sendo chamada a uma reorganização em termos de conhecimento, bem como em termos pedagógicos. Relevante ainda é o fato de que a reeducação das relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa num direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado marcado pela voz uníssona do eurocentrismo, para formar as novas gerações. E a exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre conhecimentos, culturas e sujeitos históricos.

Em segundo lugar, pelas características epistemológicas dessa perspectiva em construção, apesar de se tratar de uma embrionária e circunscrita reflexão teórica, há que se pensar no fato de que o processo de reeducação das relações étnico-raciais se insere nos espaços educativos enquanto disputa sobre a legitimidade da razão moderna como único referente na construção do conhecimento histórico.

Como constatado nas descrições e análises das práticas sociais dos sujeitos investigados, a dinâmica social que a Lei está possibilitando, abre uma fissura no imaginário racial hegemônico que evidencia a diferença colonial. Os agentes da Lei, embrionariamente, configuram conceitualmente formulações capazes de produzir novos conhecimentos históricos na interseção com os conhecimentos históricos hegemônicos. Entretanto, isto só se tornará possível na medida em que forem levados em consideração as diferentes histórias locais e suas particularidades e relações de

poder. Parece-nos ser essa a expressão e a intencionalidade, com graus extremamente variados, daqueles que abraçam as mobilizações em torno da Lei, os movimentos sociais, a intelectualidade negra e seus aliados, assim como os ativistas e docentes inseridos nos contextos escolares.

Com todos os problemas e limites apontados, pensar nesta perspectiva é pensar num projeto de diversalidade epistêmica, num possível diálogo trans-epistemológico, como apontado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Isto significa romper dicotomias, ou melhor, pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. Mignolo (2003a), Freire (1987) e Fanon (1983), colocam em evidência que o pensamento liminar é do ponto de vista lógico, um lócus dicotômico de enunciação e historicamente situa-se nas fronteiras.

Quando Walsh (2005) cita o pensador árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi que afirma que “Descolonizar-se, esta é a possibilidade do pensamento” (p. 22), a autora está nos indicando que a interculturalidade parte da ideia de que o pensamento não provém de um lócus universal de enunciação, ou na acepção de Mignolo (2003a), ele é universal e local. “Universal pelo componente humano e local por que o pensamento não é possível no vácuo” (Mignolo, 2003a, p. 287). Assim, a perspectiva da interculturalidade crítica, enquanto projeto, permite pensar um processo de decolonização universal e local visando o estabelecimento de uma nova perspectiva de construção do conhecimento baseado na noção de “razão humana pluriversal” (Mignolo, 2003a) como visto no projeto do grupo Modernidade/Colonialidade.

O diálogo aberto pelo grupo Modernidade/Colonialidade tem um lócus de enunciação a partir do contexto latinoamericano, entretanto, as movimentações em torno da educação das relações étnico-raciais no Brasil, abre um cenário de um novo diálogo com a historiografia africana, pois o eurocentrismo perde o seu sentido também quando aprendemos com o estudo da História africana. Em outras palavras, o mapa apresentado por Mignolo na página 43 desta tese pode ser refeito a partir de uma perspectiva “outra”, ou talvez, como afirma Maldonado-Torres (2009), “no mundo, há muito para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis” (p. 376).

Esta discussão, portanto, não significa a construção de uma nova epistemologia universal, mas pensar a partir daquilo que o grupo Modernidade/Colonialidade propõe, isto é, a diversalidade global e não a diferença dentro do universal. Muito próximo às formulações de Santos (2006), a diversalidade como projeto universal,

significa “que os povos e comunidades têm o direito de ser diferentes precisamente por que nós somos todos iguais em uma ordem universal metafísica, embora sejamos diferentes no que diz respeito à ordem global da colonialidade do poder” (Mignolo, 2003a, p., 420).

Enfim, as histórias locais podem se constituir, numa perspectiva outra, em interculturalidade efetiva que aponte para as novas gerações uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos. A educação e a formação docente em História são palcos importantes dessas perspectivas e, como vimos nesta tese, os atores que estão envolvidos nesta discussão, começam a se inserir neste cenário para um diálogo que caminhe para além da simples constatação da diversidade, ou seja, um caminho de reconhecimento, trocas, intercâmbios e histórias compartilhadas para o desenvolvimento da razão humana pluriversal. Aqui não se está afirmando um relativismo extremo, mas a simples contraposição de uma ordem imperial epistêmica, ou seja, “sou onde penso” (Mignolo, 2003a, p. 449).