

SOBRE COLONIALIDADES, PENSAMENTO TRADICIONAL E CURRÍCULOS ESCOLARES

ON COLONIALITIES, TRADITIONAL THINKING AND SCHOOL CURRICULUM

Helena Maria Marques Araújo*
hmaraujo.maosaobra@gmail.com

Arthur José Baptista **
arthurjcp2@gmail.com

RESUMO: Este artigo está relacionado à pesquisa de mestrado profissional na área de formação de professores de História no PROFHISTÓRIA. Os currículos escolares ainda hoje sofrem a colonialidade do saber quando apresentam uma matriz curricular e epistemológica eurocentrada. Diversas reflexões sobre os sentidos de História permeiam a construção dos currículos escolares e a produção de ausências de memórias e histórias de grupos subalternizados. Analisamos quais saberes diaspóricos, as epistemologias das culturas tradicionais disponibilizam para o diálogo com epistemologias ocidentais. Como tratar da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana sem entender como se processa a cosmopercepção africana no Brasil? Sodré (1988) nos propõe uma chave de compreensão usando o termo grego Arkhé para caracterizar as culturas que, como a afrodiaspórica, se fundam na vivência, na centralidade e no reconhecimento da ancestralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidades, Arkhe, Cultura afrodiaspórica.

ABSTRACT: This article is related to professional master's research in the area of formation of History teachers at PROFHISTÓRIA. School curricula still suffer from the coloniality of knowledge when they present a eurocentric curricular and epistemological matrix. Several reflections on the meanings of History permeate the construction of school curricula and the production of absences of memories and histories of subordinate groups. We analyze which diasporic knowledge the epistemologies of traditional cultures make available for dialogue with western epistemologies. How to deal with Afro-Brazilian and African History and Culture without understanding how African cosmoperception is processed in Brazil? Sodré (1988) proposes a key to understanding using the Greek term Arkhé to characterize cultures that, like the Afro-Diasporic, are based on the experience, centrality and recognition of ancestry.

KEYWORDS: Decolonialities, Arkhe, Afro-diasporic culture.

*As lutas para transformar requerem que se
conheça como dominam os que dominam,
o que inevitavelmente exige o “pessimismo
da inteligência.*

(Gramsci)

* Doutorado em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio (2012). Pós-doutora pela Escola de Educação da UNIRIO (2018). Professora de História da UERJ. Membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Ensino de História - PROFHISTÓRIA/ UERJ.

** Mestre em ensino de História pela UERJ (2021). Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II. Pesquisador ligado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas do Colégio Pedro II (NEABI/CP II). Professor do Programa de pós-graduação lato sensu em ensino de história da África do PROPGPEC-Pedro II e do Programa de Pós graduação em educação para as relações raciais no ensino básico (EREREBA/ PROPGPEC-Pedro II). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de História (LEh) CAP/ UERJ, do(a) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

*A História é como um tronco de um baobá,
que uma única pessoa não pode abraçar.*

(Provérbio Banto)

Este trabalho é resultado do diálogo da temática da pesquisa feita no mestrado profissional de Ensino de História com as reflexões da minha/nossa prática de formação de professores. De certa forma, a elaboração de currículos escolares na educação básica continua submetida a uma visão de História euroreferenciada, portanto é uma tentativa de refletir sobre a colonialidade do saber ao mesmo tempo que procura relativizar o sentido que a cultura ocidental confere à disciplina História. Ele se insere em nossas reflexões sobre os sentidos de História que permeiam a construção dos currículos escolares e da produção das ausências de outros sentidos de História nos mesmos currículos.

Discute-se também, a partir da perspectiva do pensamento decolonial, como os saberes de sociedades tradicionais africanas foram subalternizados pela razão ocidental em sua presunção de universalidade. Para isso procura-se dialogar com autores pós-coloniais – tais como Boaventura Santos,¹ Seth Sanjay dentre outros – , com pensadores decoloniais – como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramon Grosfoguel – e ainda com autores africanos contemporâneos – como Amadou Hampaté Bâ e Paulin Hountodji.

Essa reflexão se insere ainda no campo da tentativa de compreender como as discussões, no âmbito da história, excluíram as outras formas de vivenciar as diferentes experiências “na” e “com” a História, principalmente em culturas que costumamos chamar de “tradicionais”. É certo que todos os povos têm história. Mas de onde provém essa vontade de potência da ciência ocidental ao afirmar que uma ciência histórica só é possível através das técnicas, procedimentos e concepções que o Ocidente desenvolveu ao longo dos últimos séculos, coincidindo com a emergência daquilo que chamamos normalmente de razão ocidental?

A invisibilização das culturas africanas, afro-brasileiras e ameríndias, sua sub-representação nos currículos, o racismo religioso que aflora por parte de alguns países todas as vezes em que se fala da função civilizatória de outras religiões, notadamente as africanas e

¹ Para alguns estudiosos, especialmente brasileiros, Boaventura Souza Santos é um autor considerado no âmbito das pesquisas decoloniais.

afro-brasileiras, são manifestações desse racismo latente e presente nos cotidianos escolares espalhados por este país, dentre outros exemplos. Silva (2009), de forma recorrente, nos chama a atenção para pensar como a relação necessária entre a distribuição desigual do conhecimento, através do currículo e da escola, constitui mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social e epistemológica.

Em busca de uma epistemologia outra ...

A colonialidade constitui-se num dos principais efeitos do processo histórico característico da modernidade tal como urdida e difundida a partir da Europa em direção aos demais continentes, a partir do século XVI. Esta se perpetua em várias dimensões humanas, como a colonialidade do saber que foi e é usada para perpetuar formas de dominação no campo epistêmico, subjetivo e cosmológico, produzindo efeitos diversos, dentre os quais o semicídio das culturas tradicionais africana, afro-brasileira ou ameríndia.

Boaventura de Souza Santos (2010) narra uma experiência ocorrida em Bali, na Indonésia, nos anos 1960, que ilustra de forma bem didática como o pensamento tradicional carrega em si conhecimentos sobre a natureza que, normalmente, são desqualificados pela razão ocidental, que os considera “primitivos”. Boaventura nos conta assim o episódio:

Nos anos de 1960, os sistemas milenares de irrigação dos campos de arroz da ilha de Bali, na Indonésia, foram substituídos por sistemas científicos de irrigação, promovidos pelos prosélitos da revolução verde. Os sistemas tradicionais de irrigação assentavam em conhecimentos hidrológicos, agrícolas e religiosos ancestrais, e eram administrados por sacerdotes de um templo hindu-budista dedicado a Dewi-Danu, a deusa do lago. Foram substituídos precisamente por serem considerados produtos da magia e da superstição, derivados do que foi depreciativamente designado como ‘culto do arroz’. Acontece que a substituição teve resultados desastrosos para a cultura do arroz com decréscimos nas colheitas para mais de metade. Os maus resultados repetiram-se nas colheitas seguintes e foram tão desastrosos que os sistemas científicos tiveram de ser abandonados e os sistemas tradicionais repostos (...).

Trinta anos depois da desastrosa intervenção técnico-científica, a modelação computacional – uma área das novas ciências ou ciências da complexidade – veio demonstrar que as sequências da água geridas pelos sacerdotes da deusa Dewi-Danu eram os mais eficientes possíveis, mais eficientes, portanto, do que as do sistema científico de irrigação ou qualquer outro. (SANTOS, 2010, p. 60-61)

Não poderíamos imaginar que a difundida incompatibilidade do pensamento científico-racional no modelo ocidental com as formas tradicionais de conhecimento da natureza (e da História) parece ser uma precipitação e um desconhecimento das formas de

pensamentos outros que podem ampliar nossos conhecimentos sobre o mundo? Ou, ainda concordando com Boaventura,

É que, além do mais, a suposta incompatibilidade entre dois sistemas de conhecimento (o religioso e o científico) para a realização da mesma intervenção (a irrigação dos campos de arroz) foi o resultado de uma má avaliação (má ciência) provocada precisamente por juízos abstratos baseados na superioridade abstrata do conhecimento científico. (SANTOS, 2020, p. 61)

Foi Lévi-Strauss quem criou uma expressão para dar conta de todo o conhecimento acumulado pelas culturas tradicionais. Segundo ele, o “pensamento selvagem” seria portador de uma lógica classificatória perfeita, análoga e tão eficaz quanto a desenvolvida pela ciência ocidental. Nesses termos, o antropólogo francês não se eximiu de chamar esta faculdade de “ciência do concreto” e de lhe dar um estatuto de epistemologia legítima, chamando o pensamento ocidental a compreender que outras formas de entendimento da natureza são tão eficazes em métodos e resultados quanto a sua. Assim sendo,

O paradoxo admite apenas uma solução: é que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estágios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico - um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (STRAUSS, 2008, p. 30)

Para os autores decoloniais, esta forma moderna de dominação epistêmica pode ser denominada eurocentrismo, e o efeito mais visível seria a colonialidade do saber. Quijano (2005) conceitua eurocentrismo não apenas como a exclusividade da produção de conhecimentos na e pela Europa, mas também pelas elites intelectuais no mundo inteiro, educadas nas universidades criadas a partir de modelos europeus. Assim,

o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas, também, do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo euro centrado do capitalismo colonial/ moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. (QUIJANO, 2005, p. 56)

A colonialidade do saber, esta expressão prática da dominação epistêmica, é, segundo nosso ponto de vista, constitutivo da nossa experiência de professores no Brasil. As

epistemologias europeias negam, desde as suas origens, a validade de outros saberes que têm, na melhor das hipóteses, sua relevância relativizada. A própria razão moderna europeia se constitui por meio desta negação e da conseqüente afirmação da superioridade da “raça” europeia, como exposto e defendido por Kant:

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.)

A constatação desta “inferioridade natural” demonstra o que a razão europeia traduz como um racismo estrutural e epistêmico, ou, nos dizeres de Grosfoguel (2007, p. 35), como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Refletindo com Sanjay Seth (2013, p. 171), também acreditamos que existe no discurso historiográfico europeu uma presunção de universalidade fundada na afirmação de que os códigos culturais europeus seriam superiores aos das demais culturas no que se refere à sua capacidade de representar o passado, fiando-se em uma superioridade epistemológica, pressuposto mesmo da historiografia europeia como disciplina. Concordamos com ele em sua afirmação de que a História é um código incapaz de dar conta de passados não ocidentais, e que a saída para tal impasse seria uma tentativa de diálogo com culturas outras do passado na tentativa de aprender o que cada uma pode oferecer para a compreensão do que é de fato a história dos homens. E aqui pensamos particularmente na História africana. *Sobre as possibilidades de uma História africana nos currículos escolares*

Não é uma tarefa fácil definir o que seja uma História africana, certamente porque África nunca foi, e não é hoje, uma unidade cultural, nem um continente dotado de culturas monolíticas. Para muitos intelectuais africanos contemporâneos, a própria ideia de que existe uma tensão permanente entre uma África ocidentalizada, portanto moderna, e uma África tradicional não passaria de uma miragem. Uma cultura camponesa ou tradicional pode ser encontrada em qualquer continente, inclusive na Europa. Dessa forma, nos alinhamos àquela

postura, defendida pelo filósofo do Benin, Paulin Hountondji (2010), que ficou conhecida como crítica unanimista, ou ainda: a África é diversa, em culturas e epistemologias, homens e mulheres; pensadores(as) africanos(as) advogam que o diálogo entre cultura tradicional e moderna, a intersubjetivação, não é somente possível, mas amplamente desejável como contribuição para a construção de uma ecologia de saberes, na acepção que dá Boaventura Santos (SANTOS, 2010).

O desafio que lançamos é: podemos pensar que uma História feita por, e a partir, de sociedades tradicionais africanas podem ser consideradas epistemologicamente relevantes? Para começar, deve-se definir o que pensamos ser sociedades ou culturas tradicionais. Fazemos isso juntamente com Hountondji, quando discute a viabilidade de um estudo sobre os povos tradicionais num pé de página de um de seus artigos:

Os estudiosos esforçam-se por explicar exatamente o que entendem por sociedades “primitivas”. Certas noções alternativas, supostamente mais politicamente corretas, como as expressões sociedades “arcaicas”, sociedades “tradicionais”, povos “indígenas” etc., também não são muito mais claras. Descrever a etnologia como o estudo das sociedades “iletradas” também não é melhor, na medida em que essas sociedades são, assim, caracterizadas negativamente por algo que não possuem: a literacia. É mais produtivo prestar atenção aos modos e dispositivos concretos através dos quais o conhecimento é transmitido sem recurso à escrita tal como ela é usada no Ocidente. Por esta razão, devem ser chamadas, como sugeriu o linguista francês Maurice Houis (1971), *civilisations de l’oralité* – civilizações da oralidade. (HOUNTONDJI, 2010, p. 135)

J. Vansina (2010), escrevendo sobre história oral, tal como a praticada pelas culturas africanas subsaarianas, nos chama a atenção para a importância de compreendermos as atitudes de uma cultura oral em relação ao discurso, totalmente diversa da experiência da civilização ocidental, na qual a escrita teria registrado todas as informações ditas importantes.

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. Os Dogon sem dúvida expressaram esse nominalismo da forma mais evidente; nos rituais constatamos em toda parte que o nome é a coisa, e que “dizer” é “fazer”. (VANSINA, 2010, p. 139-140)

Amadou Hampâté Bâ (2010) entende tradição oral como uma totalidade, só apreensível se se compreende as culturas tradicionais africanas em suas singularidades. Assim afirma sobre a mesma:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169)

O autor, grande estudioso da cultura tradicional do Mali, nos adverte sobre os termos do problema que pensamos nesta pesquisa: como validar as epistemologias e a produção de uma História em sociedades de oralidade? Segundo ele, conhecedor das grandes tradições de oralitura das culturas mandê², deve-se relativizar a pretensa superioridade da História europeia que se considera *a priori* científica, portanto, verdadeira frente às demais experiências de relatos e transmissões não europeias. Sobre isso, diz Amadou:

Nada prova *a priori* que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração. As crônicas das guerras modernas servem para mostrar que, como se diz (na África), cada partido ou nação “enxerga o meio-dia da porta de sua casa” – através do prisma das paixões, da mentalidade particular, dos interesses ou, ainda; da avidez em justificar um ponto de vista. Além disso, os próprios documentos escritos nem sempre se mantiveram livres de falsificações ou alterações, intencionais ou não, ao passarem sucessivamente pelas mãos dos copistas – fenômeno que originou, entre outras, as controvérsias sobre as “Sagradas Escrituras”. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168.)

Ainda com Vansina (2010), acreditamos que a oralidade é uma atitude diante da realidade, e não uma ausência de habilidade. Prova disso pode ser facilmente constatada percorrendo-se o continente africano e verificando-se que a escrita está presente em toda parte, mas a sua existência não foi suficiente para varrer das sociedades e culturas africanas (e afrodiaspóricas, como em nosso caso) a importância e a proeminência da palavra falada.

² Grupo étnico da África Ocidental. Os falantes das línguas mandês são encontrados na Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Senegal, Mali, Serra Leoa, Libéria, Burquina Faso, Costa do Marfim e parte do norte de Gana.

Com Hampâté Bâ (2010) aprendemos que o desafio que se propõe à historiografia ocidental na compreensão da História feita pelos tradicionalistas em culturas de oralidade é a de se alargar a compreensão da própria ideia de humanidade, só possível com um diálogo interepistêmico e intercultural nos dizeres dos pensadores decoloniais. A princípio, a grande desconfiança ocidental sobre a oralidade nasce de uma dúvida, a de que,

para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168)

Ou ainda:

o que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 168)

Voltando ao texto de Seth (SANJAY, 2013), relativizemos a pretensão europeia de proeminência epistêmica. Assim como cada pessoa e sociedades têm uma história, mas não uma historiografia, as culturas tradicionais também a têm, mas suas formas de expressar a sua concepção de tempo e temporalidades, suas formas de registrar e se relacionar com o passado, suas lógicas do passado, enfim, não são inferiores à ocidental, apenas diversas. Uma ecologia de saberes, associada a uma interculturalidade crítica, que reconheça múltiplas racionalidades na compreensão do tempo, se faz hoje, mais do que nunca, necessária. Com Sanjay concluímos:

Se o que existe é não a Razão, e sim tradições de raciocínio; não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. Precisamos conceber a escrita da história do modo ocidental e moderno não com um veio imperialista (não estamos corrigindo as percepções errôneas dos outros acerca dos seus passados), e sim como um exercício de tradução (estamos traduzindo as suas autodescrições em termos que fazem sentido dentro das nossas tradições intelectuais). (SANJAY, 2013, p. 187)

Finaliza-se esta parte pensando em nossas próprias trajetórias de formação docente e como foi importante superar, por meio do encontro com os valores das culturas tradicionais africanas, a visão eurocentrada do conhecimento, lembrando com Grosfoguel (2007) a necessidade de “transcender epistemologicamente”, ou seja, decolonizar a epistemologia e o

cânone ocidentais e contribuir para a construção de um pluriversalismo, contrário ao universalismo europeu.

A interculturalidade crítica como estratégia possível

Dizer que a formação de professores de História é eurocentrada não é nenhuma novidade. Como afirmamos anteriormente, fruto de uma experiência acadêmica cujos conteúdos são predominantemente europeus, os professores das escolas brasileiras são e estão inseridos nessa situação de dependência epistêmica, que cria, por sua vez, uma visão de História que privilegia as epistemologias do Norte Global. Ainda sobre isso, na perspectiva de Mignolo,

(...) 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 europeias 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. (MIGNOLO, 2003, p. 41)

Pensamos que a Lei 10.639/03³ se constitui em um instrumento importante para investigarmos a própria natureza da colonialidade e seus mecanismos, uma vez que a pretensa universalidade das epistemologias europeias se impõe como valores para todas as culturas e povos. Aqui não se trata de apelar para o multiculturalismo, que, nas palavras de Walsh, se constitui uma armadilha da globalização capitalista atual, desta forma:

(...) o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p.16)

Por isso, as influências e determinantes curriculares geradas da Lei 10.639/03⁴, assim como pelo pensamento decolonial, advogam a importância da interculturalidade crítica ao propor um diálogo direto entre as culturas, que respeitem as diferenças, mas ao mesmo tempo reconheçam os seus autores como interlocutores, ou como produtores de

³A Lei 10639/03 institui como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 17.

epistemologias legítimas. Ainda nas palavras de Walsh vemos o significado de interculturalidade:

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. (WALSH, 2005, p. 25)

Walsh entende a interculturalidade como “projeto”, não só como ideia. Dessa forma, não seria incorreto dizer que existe uma agenda intercultural que, pensada nos termos da autora, se trata de:

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. Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Ao nos referirmos à interculturalidade crítica, nos reportamos ao projeto da construção de um diálogo entre as culturas, um diálogo franco ou um projeto teórico denominado “razão humana pluriversal”, que não representa pensar a diferença dentro do universal, mas a diversidade do pensamento enquanto projeto universal, ou ainda, nas palavras de Walter Mignolo:

(...) 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. (MIGNOLO, 2003, p. 287)

Nesse sentido, o que significa contribuir para a formação continuada de professores, nos conteúdos da Lei 10639/03 e da Lei 11645/08⁵? Para nós, a experiência de compartilhar saberes afrodiaspóricos trazidos para o Brasil nas bagagens culturais dos grupos africanos

⁵A Lei nº 11.645/08 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena, além de manter da história e cultura afro-brasileira - que já havia sido determinada na Lei de 10639/03 - nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

serviu para entender como aqueles não fazem parte da formação geral dos professores, e como podem vir a mudar o eixo euroreferenciado do ensino de História. A partir das experiências de compartilhamento dos saberes cosmogônicos, filosóficos e epistemológicos africanos e afrodiaspóricos, podemos enfrentar a colonialidade e buscar caminhos para a contribuição na formação continuada de professores a partir daquilo que a professora Azoílda Trindade denominou de valores civilizatórios afro-brasileiros.⁶

Ao pensarmos na formação eurocentrada e nas práticas pedagógicas que reproduzem a epistemologia europeia, identificamos, portanto, uma dependência epistêmica e, conseqüentemente, um epistemicídio⁷ com as culturas africanas, afrodiaspóricas e indígenas. Nossa ênfase recai nos conhecimentos e epistemologias africanas e afrodiaspóricas expressas nas manifestações culturais que criaram, nas palavras de Sodré (2019), “suportes simbólicos”, veículos e formas de sociabilidades, de ontologias e visões “exiladas” na diáspora.

Porém, quem são esses sujeitos portadores de tais epistemologias? Em primeiro lugar os sacerdotes e as sacerdotisas das mais diversas matizes daquilo que se convencionou chamar de religiões de matrizes africanas, guardiões dessas “cosmo-sensibilidades”. Em segundo lugar, os protagonistas do que chamamos de movimento negro organizado, que, nas palavras de Gomes (2019), constitui-se um movimento “educador” por excelência. Em terceiro lugar, as mais diversas manifestações culturais de caráter religioso ou não, tais como as experiências das irmandades católicas de africanos, os reisados, as congadas etc, provenientes das mais diversas Áfricas e reelaboradas pela diáspora tais como conhecimentos afrodiaspóricos.

Mais uma vez, procuramos com Walsh (2007) pensar possibilidades de diálogos desses conhecimentos com os currículos escolares, uma vez que a interculturalidade crítica é uma construção a partir das experiências destes grupos subalternizados e invisibilizados. Assim,

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas

⁶ TRINDADE, Azoílda Loreto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação: Um salto para o Futuro, Mec./Ed.Globo, 2006.

⁷ Nossa compreensão do conceito de epistemicídio parte de Sueli Carneiro (2005), que o define como uma estratégia de apagamento dos saberes e das epistemologias dos povos submetidos à dominação colonial.

à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...) é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. A pertinência deste esforço é expressa pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, quando defendem:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem 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. (DCN, Brasil, 2004b, p. 1)

Qual é o conteúdo de um currículo? Quem decide o que ele veicula? Como ele é pensado e como transmite suas formas de ver e organizar os chamados conhecimentos históricos escolares? Provavelmente precisamos de vários estudos para isso.

Com Walsh (2007) pensamos uma estratégia de subverter as estruturas, sejam elas institucionais ou curriculares, que funcionam ainda atreladas à lógica da colonialidade do saber, a qual aprisiona os saberes e fazeres escolares. Nesse sentido, decolonizar significa:

(...) assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X; a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade-estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da *decolonialidade*. (WALSH, 2007, p. 9, apud CANDAU, 2020, p. 680)

Na perspectiva da luta decolonial e intercultural, o que perseguimos? Certamente aquilo que Nilma Gomes (2012) aponta como possibilidades de descolonização dos currículos. Tal ação é parte das lutas decoloniais quando se assume que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 colocam diante de nós um enfrentamento político dos mais desafiadores. Este enfrentamento não pode ser feito somente no campo das epistemologias dos currículos, senão como um diálogo permanente entre os saberes africanos e afro-brasileiros invisibilizados durante tanto

tempo. Desse modo, trata-se mesmo de uma reeducação do fazer curricular. Nessa perspectiva, Santomé (1995), citado por Gomes (2012), nos assegura:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p.163 apud GOMES, 2012, p. 104)

Na mesma linha de Santomé, Gomes assevera:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p.7.) Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p. 9)

As epistemologias das Culturas tradicionais africanas

Cabe a esta altura indicar que tipo de saberes diaspóricos as chamadas epistemologias das culturas tradicionais disponibilizam para o diálogo com as epistemologias ocidentais. Para início de conversa, lançamos um desafio: como tratar da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana sem entender como se processa a cosmopercepção africana no Brasil? Sodré (1988) nos propõe uma chave de compreensão usando o termo grego *Arkhé* para

caracterizar as culturas que, tais como a afrodiaspórica, se fundam na vivência, na centralidade e no reconhecimento da ancestralidade.

As culturas de *Arkhé* cultuam a Origem, não como um simples início histórico, mas como o eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *Arkhé* está igualmente no passado e no futuro, é tanto origem como destino". (SODRÉ,1988, p.153)

Ainda segundo Sodré (1988), a *Arkhé* admite a existência de diversas temporalidades, mas não admite uma aceleração como deseja a Modernidade. Portanto, pensa uma interdependência entre divindades, ancestrais e descendentes e essa continuidade se vê nos ritos e mitos. A ancestralidade se assenta no território, "o que dá identidade a um grupo são as marcas que ele imprime na terra, nas árvores, nos rios". (SODRÉ, 1988, p. 22)

No caso dos africanos em suas diásporas, tais territórios são representados pelos locais de cultos, os terreiros, que reatualizam a cultura, sendo suportes simbólicos de uma cosmovisão exilada. Nestes espaços se experiencializa a vida em comunidade, que recria parentescos e reelabora as noções ocidentais de família e de pertencimento ao coletivo. Nesses espaços se reatualizam os mitos que contribuem para a integralização das personalidades, que se compreende a partir da noção de filhos terrenos dos orixás, donos de suas cabeças. Pettit & Cruz (2008) assim as resume:

As culturas de *arkhé* são saberes do símbolo: símbolos presentes nos orixás e rituais das religiões de matriz africana, símbolos nos elementos da natureza, símbolos nos territórios criados em meio às adversidades da vida na diáspora (dança, música, capoeira, culinária, praças, ruas, bairros, morros); símbolos no uso encantado da palavra. As *arkhés* são ecológicas, pois realizam a confraternização do ser humano com as plantas, animais e minerais. Essa dimensão ecológica é a indissociabilidade da natureza e da cultura. É o corpo integrado, diferente do corpo fragmentado que a medicina alopática trata. (...) Culturas de *arkhé* acreditam no axé enquanto lugar de onde irradia a força. Não se trata de força física nem de dominação e sim de poder de realização, de engendramento. Nos terreiros o axé se planta tanto na terra como nos indivíduos, associando-se ambiente físico e humano. As pessoas recebem o axé através de seu corpo, pelo sangue, pelos frutos, pelas ervas e oferendas rituais bem como pelas palavras pronunciadas. O axé é força de fecundidade (biológica e material), de proteção (contra os inimigos e as doenças) e de melhoria da condição social. (PETIT & CRUZ, 2008, p. 3- 4)

As culturas de *arkhé* são culturas corpóreas. Seus rituais dependem das expressões do corpo por meio de cantos, danças e músicas. Nelas não existe a dicotomia corpo-espírito e nem mesmo uma suposta superioridade do suprassensível sobre o sensível. Nem mesmo a

existência de espaços sagrados e profanos, uma vez que o mundo é, em si, um todo sagrado, assim como complementares são suas dimensões materiais e imateriais, físicas e metafísicas.

As culturas de *Arkhé* são culturas da alegria, que se emocionam com a chegada de um novo ser assim como a promoção dos seus velhos à honrosa categoria de ancestral, portanto, protetor do grupo. A vida é transcendente em si, pois os seres humanos entendem a dimensão do existir para além do individual; vivem não só em grupo, mas existem no grupo, a dimensão que é em si maior que eles mesmos.

Neste artigo procuramos discutir como o pensamento decolonial nos permite relativizar o sentido eurocêntrico da ideia de História a partir de exemplos de como as sociedades tradicionais ditas “primitivas” pensam a História. Uma parte significativa destes conteúdos chegaram até nós vindo da diáspora e estão disponíveis em inúmeras manifestações culturais, afetivas, religiosas. Resta saber em um sentido mais aprofundado, os reais motivos da produção de sua ausência na formulação dos currículos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei Federal nº 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>>. Acesso em: 10 set. 2021.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo (online)*. João Pessoa, v.1 3, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras (on line)*. v.1 2, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org). *Metodología e Pré Historia da África*. História Geral da África. v. 1. São Paulo: Cortez, 2010.

HOUNTOUNJJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

KANT, Emmanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papyrus, 1993.

LANSING, J. Stephen; KREMER, James N. Emergente Properties of Balinese Water Temples: coadaptation on a rugged fitness landscape. *American Antropologist*, 95 (1), p. 97-114, 1993.

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

PETIT, Sandra H.; CRUZ, Norval B. Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. GT-21: Afro-Brasileiros e Educação. *31ª Reunião Anual da ANPED*, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

SANJAY, Seth. 2013. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?* *História da historiografia*. Ouro Preto, n. 11, abril 2013. p. 173-189. doi: 10.15848/hh.v0i11.554.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de S. Para além de um pensamento abissal. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENEZES, Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Ed Cortez, 2009

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SODRÉ, Muniz. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. *Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde*, 13(4), p. 877-86, 2019.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. A forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

STRAUSS, Claude-Levi. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 2008.

VANSINA, Jan. A tradição oral e suas metodologias. In: KI-ZERBO, J. (org.) *Metodologia e Pré História da África, História Geral da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

VANSINA, Jan. *La educación intercultural em la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

VANSINA, Jan. *Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad"*. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

VANSINA, Jan. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria F. (org.) *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação outra?* Rio de Janeiro, 7 Letras, 2016.

VANSINA, Jan. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya-Yala, 2005.