

ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO POPULAR E DESCOLONIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE PERCURSOS CRUZADOS

ERIKA BASTOS ARANTES¹

RAFAEL MAUL DE CARVALHO COSTA²

RESUMO: A partir de questões iniciais comuns aos profissionais da educação pública no Brasil, procuramos neste artigo refletir sobre o lugar do Ensino de História na construção de uma Educação Popular e transformadora, atenta para o debate atual sobre o ensino das relações étnico-raciais, da África e da cultura afro-brasileira. Apontamos aqui para a necessidade de questionar um ensino com pressupostos eurocêntricos colonizadores, porém, compreendendo este questionamento como parte de um processo longo em que se cruzam as experiências e teorias sobre a pedagogia crítica, a Educação Popular e a questão racial. Desta forma, nos situamos enquanto profissionais que não apenas percebem nos debates acadêmicos os caminhos de amadurecimento destas questões, mas que vivenciam seus conflitos, contradições e urgências na realidade das redes de educação pública do Rio de Janeiro. É a partir daí, que se justifica uma primeira abordagem sobre os sentidos e objetivos de construção do currículo, especialmente em História. Este debate não pode deixar de abordar contemporaneamente as discussões sobre o papel estruturante do racismo em nossas relações sociais. No Brasil, tais discussões, acreditamos, converge para os objetivos históricos de construção de pedagogias críticas, populares e transformadoras.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Popular; Ensino de África

History teaching, popular education and decolonization: tests about crossed ways

ABSTRACT: Starting from the definition of questions that are common to public education professionals in Brazil, we seek to discuss in this article the place of the Teaching of History in the construction of a Popular Education that can be defined as contributing to changes, alert to the debates on teaching of ethnic/racial relations, and African and afro-brazilian culture. We point here to the need to question a teaching based on Eurocentric colonial assumptions, although understanding this discussion as part of a longer and wider process that crosses experiences and theories on Critical Pedagogy, Popular Education and the Race Question. In this way, we define ourselves not only as professionals that seek through academic debates to deepen the understanding of these processes, but that also live the conflicts, contradictions and emergencies in the reality of Rio de Janeiro's public school systems, and propose this initial discussion on the meanings and objectives for the definition of curricula, especially those of History. Today, this debate cannot miss the discussions on the structuring role of racism on our social relations that we consider in Brazil to meet with the historical objectives of construction of critical, popular and transforming pedagogies.

Keywords: History Teaching, Popular Education, African Teaching.

¹ Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

² Professor Adjunto do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

Este artigo é escrito por dois professores de História que lecionaram, entre os anos de 2006 e 2015, na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Atuando em escolas da Baixada Fluminense, em bairros muito precários dos municípios de Queimados, Nova Iguaçu e Magé, assim como na capital. Trabalhamos ainda na rede municipal do Rio de Janeiro: Erika, no bairro de Campo Grande – com histórico de carência de atuação do poder público –, Rafael, em Copacabana – com presença intensa desse mesmo poder público, porém com uma complexidade de relações levadas para o interior da escola, com estudantes de origens e perfis muito diversos. Com exceção de Magé, a atuação violenta da polícia militar era (e continua sendo) regra, com constantes operações contra o tráfico de drogas nas comunidades, se traduzindo em violência contra os moradores dessas localidades e, claro, contra os alunos. No caso de Magé, a violência policial parecia estar presente de forma diversa, associada possivelmente com poderes locais. Importa dizer que em todas essas escolas estudavam crianças e adolescentes oriundos da classe trabalhadora, sendo a maioria negros.

Esse pequeno histórico se faz necessário para ficar claro os motivos que nos levam a escrever. Entre os professores das redes estaduais e municipais, são permanentes questionamentos como: “mas porque, afinal, eu estou falando sobre esse assunto?”; “para o que serve?”; “tem sentido para a realidade dos estudantes?”; “que papel estamos cumprindo?”. Durante cerca de dez anos em que fomos professores de História destas redes no Rio de Janeiro, era muito comum estes questionamentos “aparecerem” no meio de uma aula, bem no momento de uma “explicação”. Junto a essas questões, acompanhava também uma sensação de que era necessário nos compreendermos, enquanto professores de História, não apenas como reprodutores de um conhecimento extemporâneo, mas produtores de um conhecimento em conjunto com os estudantes e o restante da comunidade escolar e, portanto, a partir das questões sociais significativas para estes sujeitos. Desta forma, as perguntas iniciais, quase que espontâneas, se desdobraram em uma série de outros questionamentos que giravam em torno do papel do Ensino de História nas escolas de maneira geral e particularmente, nas escolas públicas. É sobre esse aspecto que pretendemos tratar nesse artigo. Contribuir para o debate sobre o Ensino de História e sobre as possibilidades de rompimento com determinadas ideias consagradas e quase sempre consideradas inquestionáveis a respeito do que devemos ensinar aos estudantes na disciplina História.

Currículo e História

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
[...]
Nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.³

Fôssemos infinitos
Tudo mudaria
Como somos finitos
Muito permanece.⁴

Esses dois poemas de Bertold Brecht abrem o debate sobre currículo e História para nos instigar à reflexão sobre a não neutralidade do currículo, sobre seu caráter de objeto de disputa entre diferentes concepções e projetos de sociais. Uma vez que nada é impossível de mudar, mas ao mesmo tempo, ao longo dos processos históricos das lutas sociais, muito permanece, podemos pensar as diferentes concepções de currículo como portadoras também dos conflitos e de contradições entre o que é questionado, desnaturalizado e os elementos que se mantêm, no sentido de conservar “sobretudo, o que parece habitual”.

Já de início deixamos claro que estamos dialogando com concepções pedagógicas críticas e com perspectivas historiográficas que pelo menos desde a emergência da *Escola dos Annales*, entendem que não há imparcialidade e neutralidade na produção científica. Desta forma, pensamos também no currículo a partir de uma abordagem crítica, desconsiderando a possibilidade de concebê-lo como algo rígido, descontextualizado e desprovido das contradições e conflitos do processo social que o produz.

Não há dúvida que no Brasil (e em boa parte do mundo) o pensamento de Paulo Freire é um marco para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, rompendo com as teorias tradicionais, positivistas, liberais e tecnicistas. Podemos constatar, ao menos no Brasil, o desenvolvimento de uma pedagogia crítica a partir das vertentes freireanas e do debate marxista gramsciano sobre a educação politécnica que encontra em Demerval Saviani sua principal expressão (Saviani, 2003). Desta forma, é impor-

³ Brecht, Bertold *Nada é impossível de mudar*. In: Brecht, Bertold *Antologia Poética*. Santa Maria: Elo, 1982.

⁴ Brecht, Bertold *Se fossemos infinitos*. In: Brecht, Bertold *Poemas, 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

tante marcar (mesmo que de forma sucinta) em contraposição à quais concepções esses autores se colocam. Além dos elementos já citados, essas vertentes também representam caminhos de superação das noções tradicionais no interior do debate pedagógico da própria esquerda brasileira, seja pela crítica das práticas hierárquicas na construção do conhecimento, seja na reafirmação sobre a necessidade de construir práticas que comportem uma multiplicidade de técnicas que garantam uma educação *omnilateral*, rompendo com as fronteiras que separam o trabalho intelectual do trabalho produtivo. À despeito das diferenças que não abordaremos aqui, ambas tem como um dos pontos fundamentais de sua reflexão a relação entre o processo pedagógico e o *trabalho* como um princípio educativo. Ambas compreendem também que é necessário construir uma educação transformadora e anticapitalista. Neste sentido retomamos aqui a questão da crítica da neutralidade, que encontra em Freire, Saviani e seus sucessores as principais bases.

É a partir da busca do conteúdo programático, quando o educador se pergunta em torno do que vai dialogar, que se inicia o processo da dialogicidade como princípio da educação como prática da liberdade (Freire, 1987, p. 107). O currículo, portanto, não pode ser visto como algo estático e neutro, uma vez que sua construção está intrinsecamente ligada as questões que o educador retorna ao povo de forma organizada – uma vez que lhe foi entregue de forma desorganizada – com objetivos de construção de uma educação libertadora.

Em perspectiva semelhante as desenvolvidas pelas pedagogias críticas no Brasil, E. P. Thompson chama a atenção para o processo de construção do currículo em turmas de trabalhadores adultos. O autor afirma:

o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (Thompson, 2002, p. 13).

Pontuaríamos apenas que, apesar das experiências levadas comportarem acúmulos diferentes, não se daria de forma tão díspares dos processos pedagógicos com

crianças e adolescentes.

Tomaz Tadeu da Silva, ao apresentar o trabalho de Ivor Goodson, pensa no currículo como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e que, portanto, não pode ser compreendido como algo fixo. Importante ressaltar que essas mudanças não devem ser pensadas em termos lineares, evolutivos, mas em suas especificidades históricas que podem ser traduzidas em rupturas ou continuidades. Para ele, o currículo é constituído não de conhecimentos válidos, “mas de conhecimentos *considerados socialmente válidos*”, apontando para o fato da fabricação do currículo não ser um processo lógico, mas

um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (Silva, 2012, p. 8).

Pensando no currículo desta maneira, assumindo seu caráter social, impossibilitado de ser analisado sob o discurso da neutralidade, é essencial levantar a questão das relações de poder que se configuram por trás da elaboração do currículo. Para Silva,

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder. (Silva, 2013, p. 191).

Os processos de concepção dos currículos escolares revelam, como formulado por Goodson, o *currículo como conflito social*, “produzido, negociado e reproduzido” por uma “variedade de áreas e níveis” (Goodson, 2012, p. 22).

Essas questões, nos levam a duas outras de ordem prática: quem define o que deve e o que não deve ser ensinado e a que projetos de sociedade estas escolhas estão a serviço? A resposta da primeira pergunta se relaciona com a da segunda: quem defi-

ne os conteúdos que farão parte dos currículos escolares são agentes externos à escola, quase sempre comprometidos com o projeto de poder dominante e com as culturas hegemônicas. Nesse ponto, vale ressaltar que são muitas as “culturas negadas e silenciadas no currículo”, para usar uma expressão de Jurjo Torres Santomé que coloca que

Sabe-se que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos e destrezas ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Todos aqueles conteúdos e formas culturais que são considerados como relevantes por tais grupos são facilmente encontrados como parte de alguma disciplina ou tema de estudos na sala de aula. [...] O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (Santomé, 2013, p. 161).

Falando especificamente do “ensino de história”, a disciplina também tem uma história. Da “história sagrada” e dos “grandes heróis” passando pela diluição da disciplina nos Estudos Sociais durante a ditadura. Dela fazem parte a disputa de projetos e ideias diferentes sobre História, mas também sobre o que é importante ensinar na disciplina. Se refletirmos desde os primórdios da História do ensino de História no Brasil, perceberemos com clareza o sentido de uma determinada construção de cidadania, atendendo aos interesses da formação do Estado brasileiro e dos princípios que seriam organizadores e homogeneizadores da Nação. A identidade nacional teria como padrões civilizatórios, sem dúvida, aqueles produzidos e disseminados a partir da Europa, em seu desenvolvimento capitalista, já em processo de expansão imperialista⁵.

O currículo de história é e sempre foi um campo de disputa e, desta forma, quando determinados conteúdos são considerados importantes, outros são excluídos. Um dos elementos que abordaremos adiante diz respeito à implementação legislativa de pressões históricas do movimento negro brasileiro, que incidem diretamente sobre o currículo escrito. Entendemos o ato legislativo como um momento, por um lado, de culminância de um processo longo de lutas e por outro, como um corte histórico que abre desafios e contradições novas. Em termos institucionais, podemos entender co-

⁵ A literatura sobre a História do ensino de História no Brasil já é vasta. As referências listadas no final para balizar este debate são de Bittencourt, Gasparello e Fonseca.

mo um avanço em direção à políticas educacionais que possam facilitar a educação (e a educação escolar) como prática da liberdade. Mas é importante estarmos atentos para as possíveis armadilhas da lei, no sentido que nos aponta E. P. Thompson, ao estudar a Inglaterra do século XVIII:

de um lado, é verdade que a lei realmente mediava relações de classe existentes, para proveito dos dominantes; (...) [e tornava-se] um magnífico instrumento pelo qual esses dominantes podiam impor novas noções de propriedade (...). Por outro lado, a lei mediava essas relações de classe através de formas legais, que continuamente impunham restrições às ações dos dominantes. (...) Inclusive existiram ocasiões (...) em que o próprio governo saiu derrotado dos tribunais. Essas ocasiões, paradoxalmente, serviram para consolidar o poder, acentuar sua legitimidade e conter movimentos revolucionários. Mas, para completar o paradoxo, essas mesmas ocasiões serviram para colocar ainda mais freios constitucionais ao poder (Thompson, 1987, p.356).

É neste sentido que se “a lei é manifestamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma” (THOMPSON, 1987, p.353-354). Queremos dizer com isso que, o avanço representado pela lei não pode nos deixar cegos sobre os aspectos que ela pode tomar (e em geral toma) de garantir e consolidar poderes contra avanços de transformação mais radicais.

Para além destas questões apontadas por Thompson, o currículo não se realiza apenas na forma do currículo escrito. Como afirma Goodson,

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. [...] constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (Goodson, 2012, p. 21)

Os diversos caminhos pelos quais são construídos o currículo ou mesmo alguns componentes curriculares em História, são compostos pela própria História dessas lutas, pelo “currículo oculto” (“as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula” (Giroux e Penna, 1997, p. 57), o “currículo vivido” (Alcântara, 2001), pela relação em sala de aula entre a

História ensinada e a História real (Bessa Freire, 2001), que está diretamente ligada às formulações das pedagogias críticas acima abordadas e de toda uma tradição de “visão crítica radical” (Giroux e Penna, 1997, p. 57).

Nesse ponto, portanto, é fundamental retornarmos a questão que deu início à nossa discussão: Para que serve o estudo da história? Qual o papel do professor de história? Se já descartamos a possibilidade da neutralidade, não podemos cair na falácia de que a educação não tem um papel político. Dessa forma, acreditamos que o ensino de história deve estar comprometida com a luta por justiça social e com uma perspectiva libertadora de educação. Neste sentido, pensar sobre o currículo é necessariamente pensar a partir da concepção de História que “orienta a seleção, organização e tratamento dos conteúdos” (Davies, 2001, 81). A questão racial e o papel da História da África e da Cultura Afro-brasileira são, no Brasil, elementos fundamentais para a concretização das visões e práticas de uma educação libertadora. Refletir sobre isso torna-se, portanto, tarefa necessariamente permanente sob os mais diversos aspectos.

Das pedagogias críticas à descolonização: apontamentos sobre um percurso

Em linhas gerais, observamos que o ensino de História no Brasil mantém uma visão eurocêntrica, dominante desde o XIX, não apenas em função de conteúdos curriculares (que muitas vezes priorizam a História do Brasil), mas por elementos epistemológicos sobre a lógica de compreensão da História, especialmente das sociedades não europeias. Esta visão orienta os currículos e reproduz uma concepção, mais do que colonialista, de colonialidade. Para tratar da colonialidade, lançamos mão do aparato teórico desenvolvido por um grupo de intelectuais que vêm pensando e propondo alternativas epistemológicas, abordando a produção de conhecimento em uma perspectiva não eurocêntrica.

Posicionando-se frente aos chamados “Estudos pós-coloniais”, intelectuais do grupo “Modernidade/Colonialidade”, como Anibal Quijano, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, entre outros, afirmam que colonialismo e colonialidade são conceitos relacionados, mas distintos. A colonialidade ultrapassa o colonialismo. Este se encerra com o retorno das soberanias dos povos colonizados a partir das independências políticas dos povos colonizados. No entanto, as relações de colonialidade se mantêm,

sobrevivem ao colonialismo mesmo sendo resultado dele (Quijano, 2005).

Dessa forma, as relações de colonialidade podem ser percebidas em instâncias diversas, como na subalternização das formas de produção e transmissão do conhecimento dos povos não europeus. Como afirma Ramón Grosfoguel, referindo-se ao que chamou de “racismo epistêmico” gerado pela colonialidade fundada na modernidade, a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (Grosfoguel, 2007, p. 35).

O conceito de colonialidade foi formulado por Immanuel Wallerstein (1992) e é retomado por Anibal Quijano, que passou a nomeá-lo como colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo (Wallerstein, 1990). Segundo Grosfoguel e Bernardino-Costa, 2016, p.17):

Localizar o início do "sistema-mundo capitalista/ patriarcal/ cristão/ moderno/ colonial europeu" em 1492, tem repercussões significativas para os teóricos da decolonialidade. A mais evidente é o entendimento que a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner - no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa -, argumenta-se que o colonialismo foi a condição *sine qua non* de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade.

E na esteira dessas reflexões sobre a colonialidade, surge o conceito de decolonialidade, encarado não somente como um projeto acadêmico, mas também político. Segundo Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016), é central para perspectiva decolonialidade o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. Para os autores, os sujeitos coloniais não eram e não são seres passivos, podendo tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o

pensamento de fronteira como projeto decolonial.

Pensando em alternativas epistêmicas à colonialidade, coloca-se a necessidade de um “pensamento outro”, decolonial, que visibilize as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Candau e Oliveira, 2010).

Walter Mignolo (2003, apud Candau e Oliveira, 2010, p. 24) aponta que esse “pensamento-outro”, caracterizado como decolonialidade, se expressa na diferença colonial, isto é, em um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento de fronteira como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. Para Grosfoguel (2009), o pensamento de fronteira seria a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade. No entanto, para o autor, este não é um pensamento fundamentalista ou essencialista e sim, um pensamento em diálogo com a modernidade, ainda que a partir das perspectivas subalternas.

Stuart Hall (1997) em seu *Identidade cultural na pós-modernidade*, atentou para as profundas mudanças socioculturais das últimas décadas, como o desmoronamento das certezas, o afloramento das diferenças culturais, a velocidade na circulação das informações, os cruzamentos entre o local e o global, etc. Essas percepções nos levam, com o autor, ao questionamento das verdades universais e ao entendimento da sociedade como fragmentada e plural. A crítica aos saberes totalizantes abriu caminho para novas formas de pensar e conceber o conhecimento, agora compreendidos em sua mobilidade e capacidade de transformação. Esse movimento histórico, entretanto, está ligado a uma série de processos sociais, nos quais se destacam em escala mundial, por exemplo, o fim da bipolarização política da Guerra Fria, a emergência e consolidação ideológica do neoliberalismo e, o fortalecimento de diversos movimentos sociais. Sobre esses processos há ainda muito o que pesquisar e compreender. Aqui, apenas ousaremos apontar elementos que têm em seu “pano de fundo” questões como o longo processo de crítica ao Stalinismo e às vertentes autoritárias da esquerda socialista (sem desconsiderar as relações destas nos processos de libertação das colônias europeias em África e Ásia; e a emergência de movimentos autônomos), ao mesmo tempo

que se dá a emergência de organizações não-governamentais que tem no Estado e no empresariado a sua forma de existência, etc.

Apesar de não estarmos também voltados aqui para uma análise dos processos de libertação dos continentes africano e asiático durante o século XX, é importante marcar a força de um processo revolucionário que se deu em nível global. Claro, não estamos considerando que é um processo único. Muito pelo contrário, é um processo repleto de conflitos internos, divergências ideológicas e culturais que atravessam diversas matizes. Entretanto, é um processo revolucionário composto de vários movimentos, que envolveu nos mais diversos lados sujeitos de todas as partes do mundo. Muitos militantes do continente americano se voltaram para esses processos, entre esses exilados políticos, intelectuais, guerrilheiros, panteras negras, em geral formuladores e agentes de concepções, anti-imperialistas, anticapitalistas e antirracistas (por vezes, feministas). Uma dessas pessoas, nessa miríade revolucionária, foi o próprio Paulo Freire, que viajou, em função de sua ligação com a esquerda católica, por muitos países do continente africano para contribuir com a formação de centros pedagógicos em Universidades e outros espaços (Freire, 1999).

É importante, ao criticar o eurocentrismo, termos em mente que não é possível colocar em um mesmo saco posições políticas e epistemológicas distintas. Cada uma precisa ser analisada com mais atenção a partir de sua própria história. Sujeitos nascidos em um mesmo lugar tem, evidentemente, conflitos e interesses antagônicos. É preciso, como afirmam Grosfoguel e Bernardino-Costa (2016), distinguir o lugar epistêmico e o lugar social, pois “o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder, não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno”. Para os autores (Grosfoguel e Bernardino-Costa, 2016, p. 19),

o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra hegemônico.

É nesse campo de contradições que estamos jogando. Um campo que aponta

para urgentes aprofundamentos de críticas e autocríticas dos próprios processos e ideologias emancipadoras, mas precisa estar atento para os circuitos sutis de redefinição e manutenção dos poderes dominantes para que não cometamos acintes como por de mãos dadas pessoas (lutas e idéias) como Condolezza Rice e Angela Davis, por terem em comum o fato de serem duas mulheres negras americanas. Como apontado por Said, o mesmo governo em que Rice foi Secretária de Estado, do presidente George W. Bush, teve como um de seus referenciais um intelectual árabe a justificar as mananças no “oriente” (Said, 2007, p. 24).

Edward Said foi um dos que primeiro aprofundou o debate no sentido de compreensão do que seria uma epistemologia eurocêntrica voltada para o processo de colonização. Seu estudo aborda um campo do conhecimento acadêmico europeu, o *Orientalismo*, que foi responsável pela produção de uma visão sobre o “outro” que deveria ser dominado pelo bem do processo civilizatório (Said, 2007). Este outro seria o oriente. Desta forma, Said não está falando de uma produção europeia genérica e homogênea, porém, hegemônica e capaz de influenciar em níveis diversos até intelectuais que não eram eles mesmos “orientalistas” (como o caso de Marx).

Retomando e articulando: currículo, lei, antirracismo e educação popular

Nesse contexto, de questionamentos das hierarquizações culturais e dos conhecimentos totalizantes, surge no Brasil a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Segundo a lei, o ensino e aprendizagem incluirá o

estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁶

No entanto, a inclusão da História da África nos currículos escolares, por si só, não resolve o problema do desconhecimento dos estudantes e da sociedade de uma

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Expandindo ainda mais o debate e com intuito de ampliar a Lei 10.639, é sancionada a lei 11.645, de 2008, que inclui o ensino sobre a cultura indígena em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras, com ênfase em sua luta e sua contribuição na formação da sociedade nacional (contribuição social, econômica e política).

maneira geral acerca da África. No caso das escolas, especificamente, enfrentamos um grande desafio: como ensinar história da África se os professores desconhecem a História da África? Vale ressaltar que os departamentos de História das Universidades até bem pouco tempo não tinham cadeiras em África, não sendo assim, oferecidos cursos específicos em História da África (salvo raras exceções). Estudamos a África sempre a partir de uma perspectiva outra, que não a África em si mesma: para falar da expansão marítima europeia, para entender os africanos no Brasil, para tratar da descolonização europeia nos continentes asiáticos e africanos no século XX, etc. Ou seja, sempre tangencialmente. A História da África a partir de uma perspectiva africana, começa a se estabelecer também a partir da lei 10.639/2003 e ainda assim, de forma lenta e gradual. Ainda hoje, dez anos depois, muitas universidades ainda não possuem em seus quadros professores concursados para a cadeira, o que leva a concluir que a maior parte dos professores das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil não tiveram uma formação que incluísse a História da África e não é incomum que estes reproduzam em suas aulas estereótipos e preconceitos. Estereótipos e preconceitos estes que foram sendo adquiridos a partir do contato com imagens da África divulgadas nos diversos meios de comunicação, prontos a divulgar, quase sempre, apenas um lado, uma versão da história.

Para Pereira e Monteiro (2013), a lei 10.639/03 – bem como a 11.645/08 - buscam superar a “perspectiva eurocêntrica”. Dessa forma, os autores concluem que incluir nos conteúdos relacionados as temáticas da história da África, dos africanos, dos afrodescendentes e indígenas, acarreta em um aumento de estudos e pesquisas que nos obriga

a pensar alternativas que implicam necessariamente numa redefinição e na reorganização da História ensinada em sua seleção de conteúdos e processos de didatização, e que implicam uma verdadeira “reinvenção” da História escolar e, conseqüentemente, de memórias constituídas a partir de visão crítica e intercultural (Pereira e Monteiro, 2013, p. 11)

Já em 1983, Kabengele Munanga falava sobre a importância de se estudar a História da África no Brasil. Segundo Munanga,

Este conhecimento científico da história e da civilização africanas é

importante para o brasileiro de modo geral, pois o informa sobre uma das fontes de sua cultura, e para o afrobrasileiro em particular, na medida em que o liberta da imagem alienante de uma África primitiva – a África das tribos selvagens, dos bichos e dos homens-macacos – uma África que, originalmente, explicaria a sua inferioridade na sociedade brasileira. (Munanga, 1983, p. 81)

Nessa perspectiva e pensando sobre as relações educacionais, Catherine Walsh propõe a concepção teórica da “pedagogia decolonial”, que está intimamente ligada a uma perspectiva intercultural da educação (Walsh, 2007). Vera Candau e Luís Fernandes Oliveira, dialogando com Walsh, apontam que a perspectiva intercultural não deve se ater somente a “incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico” (Candau e Oliveira, 2010, p. 28). Assim, o que Walsh vai propor é a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial, visando não somente a inclusão de conteúdo, mas a transformação do pensamento. Para ela, 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 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. (Walsh, 2007, p. 8)

Acreditamos que se faz urgente que o ensino de história no Brasil dialogue com essa perspectiva, buscando deslocar o conhecimento dos referenciais eurocêntricos dominantes até então. É importante dizer que a promulgação das leis 10.639 e 11.645, como afirmou Nilma Lino Gomes (2008), abriu um espaço institucional para discutir a diferença e “o outro” na instituição escolar. No entanto, para a autora, a lei não é de fácil aplicação, porque trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstruem conhecimentos históricos considerados verdades tidas como inabaláveis. Para a autora:

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão

ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (Gomes, 2012)

Podemos entender a interculturalidade crítica no Brasil, como uma vertente que chega ao encontro das demais pedagogias críticas. Nesta mesma perspectiva, Ferreira e Silva (2015) ressaltam, a partir de autores como Walsh e Sartorello, que a principal distinção entre uma interculturalidade funcional e uma interculturalidade crítica seria que a primeira “serve aos interesses do Estado Neoliberal [...], concebendo as políticas interculturais como mecanismos assistenciais que contribuem para um processo de integração subordinada dos grupos excluídos”, enquanto a segunda “opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a *Educação Intercultural* como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias” (Ferreira e Silva, 2015, p. 55). Ressaltam assim uma forma do Estado agir frente às pressões dos movimentos sociais, forma esta que estaria, até o final da década de 1990 comprometida “com organismos políticos neoliberais e respondendo às agendas de organismos internacionais em favor de uma globalização hegemônica” (Ferreira e Silva, 2015, p. 53). Neste artigo procuramos afirmar a importância da luta que constrói políticas contra hegemônicas, entretanto, nos parece que os limites não estão impostos apenas por um *Estado Neoliberal*, mas pelo Estado Moderno capitalista. Acreditamos que, sem dúvidas, a forma Estado, a partir da emergência da modernidade e o próprio capitalismo (neoliberal ou não) são os principais produtos da modernidade colonizadora e, assim, compõe o centro irradiador da colonialidade a se expandir e capturar as expressões políticas, econômicas e culturais subalternizadas. Desta forma, a crítica precisa avançar neste sentido, para que as ações dos movimentos (e eles próprios) não se limitem a gerir o Estado que é em si um produto do colonialismo e da colonialidade, à despeito das avaliações diversas que se pode ter sobre o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil (uma vez que em nenhum momento deixou-se de responder às agendas dos organismos internacionais). Ferreira e Silva, procuram apontar para uma solução ao ressaltarem a necessidade urgente da formação de professores com outras epistemologias e vislumbrarem a luta por uma Estado Pluri-identitário. É um caminho possível, mas não aponta exatamente para a crítica à forma do Estado

em si.

Voltando, entretanto, ao papel de uma perspectiva intercultural crítica para se pensar no currículo e as possibilidades de avanço a partir da implementação da Lei, chamam a atenção para que não devemos nos preocupar apenas com o conteúdo reformulado, mas também com as metodologias, que guardam em si epistemologias eurocêntricas colonizadoras. O exemplo utilizado por Ferreira e Silva, que não se encerra em si, é muito ilustrativo e conhecido de qualquer professor da rede básica. Enfatizam que

quando as culturas dos povos negros e dos povos indígenas são tratadas na escola restritamente na semana do folclore, há conflitos epistêmicos (...). Assim, a cultura dos povos subalternizados mesmo que não silenciada completamente no currículo (...), é-lhe imposta a condição subalterna, por isso nem é cultura nem arte, mas folclore e artesanato (Ferreira e Silva, 2015, p. 51).

Cabe mencionar que, passados 11 anos da promulgação da referida lei, a África e as origens africanas da cultura brasileira ainda se mostram invisíveis para a maior parte da sociedade, não sendo diferente no âmbito escolar. Compreendemos que as imagens veiculadas em diversos meios (TV, revistas, livros didáticos, cinema) contribuem diretamente para a criação de estereótipos e de visões cristalizadas acerca do continente, cujo efeito mais sensível em nossa sociedade é o preconceito em relação aos africanos e afro-brasileiros. Dialogando com essas questões, pensamos na necessidade de sintonizarmo-nos com o processo de implantação da Lei 10.639/2003, porém sem deixar de estarmos atentos ao fato de que não são as leis que garantem os processos de transformação social.

Em uma palestra ministrada em 2009, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos adverte para os perigos de uma história única. Entre as histórias contadas por ela, está a de quando ela deixa a Nigéria para estudar nos Estados Unidos. Conta que a sua colega de quarto na Universidade se admirou do seu inglês, das suas roupas e até mesmo da música que ela ouvia em seu Ipod (e se surpreendeu também pelo fato dela ter e saber usar um Ipod). A surpresa é produzida a partir da expectativa da colega americana em relação a uma africana, que, de acordo com o que aprendeu em suas inúmeras redes, deveria falar a língua nativa, usar roupas étnicas e escutar música

tribal (nunca em um Ipod, que em sua visão, não existe na África). É exatamente isso que nós, professores devemos evitar. Essa história baseada em uma única visão, que estabelece estereótipos e restringe os seres humanos, também cria preconceitos e contribui para ações preconceituosas (Adichie, 2009).

Temos que assumir o compromisso de não nos conformarmos com essa única história contada (e reproduzida por muitos de nós) durante tanto tempo sobre a África. Não se trata de negar as histórias trágicas desse continente tão explorado. Todas aquelas imagens negativas reproduzidas exaustivamente pelos diversos meios realmente existem e devem ser conhecidas e discutidas. No entanto, é preciso questionarmos a história que limita e impõe uma visão una e generalizada. A África (assim como as sociedades ameríndias e de grande parte da Ásia e do Oriente Médio) é, desta forma, desumanizada. Nem mesmo se procura compreender o lugar (os lugares) do continente no processo de desenvolvimento do capitalismo, com inserções e conflitos variados, complexos regionalmente, com divisões e desigualdades internas.

Vale a pena retornar à proposta de Said, sempre atento aos processos históricos concretos em que essas concepções se produzem e que justificam, e a sua insistência de que

os terríveis conflitos reducionistas que agrupam as pessoas sob rubricas falsamente unificadoras como “América”, “Ocidente” ou “Islã”, inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros, não podem continuar tendo a força que tem e devem ser combatidos; sua eficácia assassina precisa ser radicalmente reduzida tanto em eficácia como em poder mobilizador (Said, 2007, p. 25).

Não é leviano reconhecer nas formas preconceituosas, folclorizadas e estereotipadas de divulgação sobre o continente africano, o desenvolvimento da tradição do orientalismo, em um primeiro momento mais preocupado em conceber um corpo conceitual homogeneizante sobre a Ásia. Sendo assim, nunca é demais lembrar que esta construção de uma história única serve diretamente ao processo de expansão do capitalismo europeu (e norte-americano) das classes dominantes destes continentes. O processo de expansão capitalista não é, evidentemente, apenas econômico, mas também cultural e ideológico. Não são as concepções formuladas por trabalhadores euro-

peus e americanos que se expandem. Acreditamos que vale trazer mais um trecho, por mais que longo, esclarecedor das complexidades de um processo que tem seu ponto de partida no século XIX, mas que, sem negligenciarmos as transformações e lutas desde então, permanece pertinente para nossas reflexões. Segundo Said, o Orientalismo era uma doutrina política e, portanto, além de tradição acadêmica influente era

uma área de interesse definida por viajantes, empresas comerciais, governos, expedições militares, leitores de romances e de relatos de aventuras exóticas, historiadores naturais e peregrinos [...]. Para qualquer europeu no decorrer do século XIX [...] o Orientalismo era esse sistema de verdades [...]. É portanto correto dizer que todo europeu, no que podia falar sobre o Oriente, era conseqüentemente um racista, um imperialista e um etnocêntrico quase por inteiro. Parte da mordacidade imediata será removida desses rótulos se nos lembrarmos ainda que as sociedades humanas, ao menos as culturas mais avançadas, quase nunca ofereceram ao indivíduo algo que não fosse imperialismo, racismo e etnocentrismo para lidar com as “outras” culturas. (Said, 2007, p, 277).

Voltando ao debate sobre a questão racial no Brasil, é importantíssimo dizer que aqui, a imagem negativa vinculada à África associa-se diretamente ao negro, perpetuando assim, uma visão discriminatória. Assim, acreditamos que diversificar as visões de África, atentando para a diversidade do continente, não é somente abrir espaço para outras histórias frente à história única, mas também para outras histórias do negro e, assim, contribuirmos com a luta contra a discriminação racial. Munanga, ao realizar o debate sobre o conceito de negritude no Brasil, afirma a partir de Elisa Larkin Nascimento que, “para o negro brasileiro, a negritude é um movimento anti-imperialista, anticolonialista e antirracista no sentido íntegro, não perdendo a perspectiva da luta socioeconômica mais global” (Munanga, 1983, p. 80). O autor cita uma passagem em que Nascimento afirma que a negritude, assim entendida, é “conceito e ação revolucionária. Afirmando os valores da cultura negro-africana contida em nossa civilização, a negritude está afirmando a sua condição ecumênica e o seu destino humanístico” (Nascimento, apud Munanga, 1983, p. 80).

O debate realizado por Munanga, faz parte do Encontro Nacional Afro-brasileiro acontecido no Rio de Janeiro, em 1982. Mas por que retomar a este evento? Por que nos ajuda a ilustrar o longo caminho desta luta que, sem dúvida, está colocada

desde antes da Abolição da escravidão. Este encontro faz parte do longo processo de lutas e reflexões sobre a necessidade de descolonização, de luta contra acomodações e assimilações, de compreensão do papel da educação nesse processo, dos caminhos do debate sobre a negritude no Brasil e diversos outros assuntos que permeiam a luta antirracista no Brasil.

Se é a partir das próprias experiências de subalternos/as no mundo que se podem elaborar novas epistemologias e pedagogias, é preciso, portanto, ler a História das lutas compreendendo suas contradições, conflitos e limites, ao mesmo tempo que inseridas nos processos dos quais fazem parte. Afinal, não é possível separar aspectos de pureza daquilo que teria sido “contaminado” pelo eurocentrismo, mas é possível identificar os elementos eurocêntricos, ou seja, não os que simplesmente foram elaborados a partir da Europa, mas aqueles que serviram ao longo de séculos para usurpar em diversos níveis (culturais, econômicos, políticos...) as sociedades colonizadas pelo colonialismo e o imperialismo europeu e estadunidense⁷.

Neste sentido, a comunicação de Clóvis Moura no referido Encontro é muito interessante. Moura, parte de pressupostos marxistas para debater (e combater) os conceitos e as ideias de assimilação, acomodação e sincretismo. Este debate está sendo (Está sendo o que?), no início da década de 1980 (ainda na ditadura, porém, no período de “abertura democrática”) por um dos principais intelectuais até aquele momento para o estudo da História da resistência negra à escravidão, especialmente sobre os quilombos. Moura foi também um militante comunista, inscrevendo-se em um conjunto amplo e diverso de militantes e intelectuais que produziram ao longo da História um marxismo enegrecido (Mesquita, 2016), – como Angela Davis e Frantz Fanon⁸. Sua comunicação, ao mesmo tempo que apresenta categorias e análises de um marxismo

⁷ Se afirmamos a necessidade de epistemologias não eurocêntricas em função do desenvolvimento da modernidade capitalista, é importante lembrar que a ex-colônia inglesa da América do Norte é, há muito, a principal força da expansão imperialista e, marcadamente, da dominação ideológica e cultural. Não custa sempre lembrar que estes processos se dão como expansão do desenvolvimento e da exploração capitalista dos ditos “países centrais” sobre os “países periféricos”, ou do “Ocidente” sobre o “Oriente”, sempre de maneira arrasadora, seja por guerras contínuas e abertas, seja pela profunda usurpação econômica, política e cultural.

⁸ Importante mencionar que, mesmo não utilizando especificamente o termo “colonialidade”, a ideia que gira em torno desse conceito já estava presente em uma tradição do pensamento negro, como por exemplo, em autores e autoras tais como W. E. B. Du Bois, Oliver Cox, Frantz Fanon, Cedric Robinson, Aimé Césaire, Eric Williams, Angela Davis, Zora Neale Huston, bell hooks etc. (Grosfoguel e Bernardino-Costa, 2016, p.17).

estruturalista, analisa o processo de resistência a partir da religião como “mecanismo de resistência ideológica, social e cultural”, compreendendo os escravizados enquanto sujeitos diretos do seu processo de emancipação. Moura, ao debater sobre o papel do cristianismo no processo de dominação (inclusive criticando vertentes mais progressistas e humanistas do cristianismo contemporâneo), aponta para os significados colonizadores e eurocêntricos dos conceitos e da produção sociológica que se balizam nesses conceitos. Nas palavras do autor,

Uma revisão desses conceitos [sincretismo, assimilação e acomodação] tão caros a uma certa ciência social colonizadora remete-nos à própria origem da Antropologia e à sua função inicial de muniadora ideológica do sistema colonial [...]. A sua posição eurocêntrica e umbilicalmente ligada à expansão do sistema colonial deixou [...] uma herança ideológica que permeia e se manifesta em uma série de conceitos básicos, até hoje usados pelos antropólogos em nível significativo. (Moura, 1983, p. 98)

O debate é cheio de contradições próprias dos caminhos do processo Histórico social, tanto que as questões apontadas por Moura nos levarão inclusive a necessariamente debater com princípios caros à tradição da Educação Popular, que inseridos em processos de lutas transformadoras também afirmam os valores cristãos como base da construção pedagógica libertadora⁹. Este debate infelizmente não cabe neste espaço para que possamos garantir uma análise mais apurada, mas apontá-lo é necessário para que estejamos de fato sempre atentos aos processos de autocrítica que longe de terem o objetivo de enterrar lutas e produzir antagonismos no largo campo em que estamos fazendo esta reflexão, tem o objetivo de apontar confluências que não estejam baseadas em consensos silenciadores, estes sim, fortalecedores dos colonialismos, racismos, sexismos, imperialismos, enfim, das diversas formas de exploração e opressão que pressionam cotidianamente nossas entranhas.

Tendo cuidado, portanto, com construções essencialistas, podemos perceber o

⁹ Há de se frisar o quanto que o processo de construção da noção de diálogo de Paulo Freire está assentado, ao mesmo tempo, em uma contundente concepção religiosa cristã (marcada pela força de ideias como a necessidade de pronúncia do mundo, a busca pela verdade, a fé e a confiança) e em uma concepção crítica e transformadora da realidade que aponta para uma horizontalidade no processo de construção pedagógica. Está inserido, desta forma, em um determinado campo da tradição cristã dos anos 1960 e 1970, religiosamente reconhecido na Teologia da Libertação e que, em termos de luta contra a opressão, se fez presente em diversos momentos revolucionários e guerrilheiros, no Brasil representados pelo engajamento da Ação Popular na luta contra a ditadura.

desenvolvimento de concepções anticoloniais durante grande parte do século XX, devido a produção de intelectuais e militantes das regiões exploradas pelo colonialismo e o imperialismo. O palestino Edward Said, no prefácio para a edição de 2003 do seu clássico *Orientalismo*, procura reafirmar a importância e o caráter humanista de sua reflexão para “expor campos de conflito” (Said, 2007, p.19)

Avançando nesse debate, também pensando a educação através do que chama “multiculturalismo revolucionário”, Peter Maclaren aponta a necessidade da luta por libertação com base na raça e gênero não ser desligada da luta anticapitalista. Para ele,

O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Consequentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos (Maclaren, 2000, p. 284).

Assim, o autor propõe uma “pedagogia revolucionária da classe trabalhadora”, onde aponta a necessidade de se “reconstruir ideias revolucionárias formando alianças com grupos e comunidades entre os grupos da classe trabalhadora, das feministas, das lésbicas, das minorias e dos indígenas” (Maclaren e Farahmandpur, 2002, p. 99).

Ao pensarmos sobre alguns dos elementos do processo de histórico no Brasil de questionamento e transformação epistemológica e pedagógica, nos parece haver uma importante interseção entre as tradições da pedagogia crítica, da Educação Popular e do debate sobre a descolonização. Essa história, não há dúvidas, tem cruzamentos e comporta complexidades que não poderemos dar conta aqui, porém aponta para a compreensão dos conflitos e contradições das lutas antissistêmicas no Brasil (um país colonizado do Sul) e, portanto, lutas que tendem a convergir como antirracistas e anticapitalistas (assim como contra as opressões de gênero, que não abordamos neste artigo). Se na concepção das pedagogias críticas e da Educação Popular, o educando é sujeito do processo e da formulação do currículo, no Brasil este sujeito é em sua maioria negro e mulher (não apenas enquanto maioria numérica, mas também sujeito coletivo sobre o qual convergem questões viscerais da nossa formação social). Neste senti-

do, os marcos legais, como já dito anteriormente, nos revelam aspectos que puderam se estabelecer como hegemônicos no longo processo de lutas e reivindicações, assim como abrem novos desafios, contradições e conflitos.

Os apontamentos que fazemos aqui não pretendem dar conta de um balanço das reflexões acerca do processo de implementação da lei. Ao contrário, procuramos contribuir para essa reflexão, lançando um olhar sobre as possíveis relações entre as lutas sociais pela educação, as lutas antirracistas e concepções pedagógicas e políticas que compreendam os sujeitos (mulheres, trabalhadoras/es, negras/os) como produtores de sua própria História, mesmo sem desconsiderar que estes sujeitos fazem parte, geográfica e historicamente, de processos que não são controlados por eles mesmos. Sujeitos e agentes, porém também explorados, oprimidos e estigmatizados por uma série de estereótipos homogeneizadores e discriminadores (e, por muitas vezes, criminalizadores). Compreendendo assim que essas lutas são travadas das mais diversas formas, nos mais diferentes cantos do globo terrestre e que, por isso mesmo, é necessário identificar as formas como os poderes hegemônicos caminham por suas próprias entranhas e utilizar todo o instrumental humano que permite construir os caminhos de emancipação.

Uma das questões colocadas nesse âmbito, diz respeito exatamente aos elementos de avanço e limites impostos pela lei. Não é um acaso que o processo de instituição da legislação que versa sobre a educação da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas se dá no mesmo momento histórico da instituição do *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (Brasil, 2014). Acreditamos que para que estas políticas continuem representando conquistas dos movimentos sociais que historicamente lutaram por elas, por caminhos cruzados e diversos, é necessário que elas não sejam entregues a lógica do Estado, como seu executor e proprietário, correndo o risco de perdemos o pensamento crítico que de falamos anteriormente a partir de Said.

Quando refletimos sobre a Educação Popular, portanto, precisamos compreender seus processos de formulação mais sistemáticos, mas também sua inscrição em uma história mais diversa, longa e complexa, das diferentes estratégias de luta popular pela educação no Brasil e no mundo. Desta maneira, podemos valorizar como parte de um grande processo as experiências como a de escravizados no Brasil no processo de

Abolição, as *pedagogias griôts* e *indígenas*, as experiências operárias na Inglaterra, as pedagogias dos movimentos sociais contemporâneos e incontáveis outras formas desenvolvidas em perspectiva antissistêmica. Para isso é fundamental dar centralidade aos debates etnoraciais e de gênero, não por modismos, nem por uma percepção de que seriam o *universo temático de nossa época* (Freire, 1987, p.53), mas por que não dar centralidade constitui um erro para qualquer luta política emancipadora, uma vez que sobre essas opressões se assentam a dominação capitalista e a exploração de classe. Talvez assim possamos estar atentos à convergência de uma resistência humanista, como nos aponta Said como única possibilidade de resistência, que liberte a nossa luta de determinadas fronteiras estabelecidas pelos poderes hegemônicos, para garantir “a história vista como algo feito por seres humanos[...] [e que] o pensamento crítico não se submete a poderes de Estado ou a injunções para cerrar fileiras contra este ou aquele inimigo sacramentado” (Said, 2007, p.25).

Desta forma, poderemos compreender e construir a Educação Popular como um lugar de encontro na prática das teorias e das lutas contra as opressões, as explorações, as desigualdades, contra o racismo, a violência de gênero, as classes, os colonialismos e as colonialidades. Comportando, assim, os conflitos entre as próprias concepções críticas e humanistas, para expô-los e construir convergências na busca do objetivo comum e histórico das perspectivas libertadoras.

Referências

- ADICHIE, C. N. 2009. Palestra da escritora em conferência realizada pela organização não governamental *TED (Technology, Entertainment and Design)*. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br, acesso em 01/07/2017.
- ALCÂNTARA, A. B. 2001. Currículo e ensino de História: ampliando o diálogo com uma proposta curricular. In: DAVIES, N. (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, p.89-106.
- BESSA FREIRE, J. R. 2001. História ensinada X História real: onde fica o aluno nessa história? In: DAVIES, N. (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, p.107-117.

- BITTENCOURT, C. M. F. 1990. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas, 1917-1930*. São Paulo: Loyola.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, 2003. *Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, 2008. *Lei 11.645, de 10 de Março de 2008*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- BRASIL, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014. *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/outros-assuntos/marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas/9-marco-de-referencia-da-educacao-popular-para-as-politicas-publicas.pdf>
- CANDAU, V. M.e OLIVEIRA, L.F. 2010. Pedagogia Decolonial e Educação anti-racista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte:26 (01), p.15-40.
- DAVIES, N. 2001. Elementos para a construção do currículo de História. In: DAVIES, N. (org.) *Para além dos conteúdos no ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, p.77-88.
- FERREIRA, M. G. e SILVA, J. F. da 2015. 10 Anos da Lei 10.639/2003: Educação das Relações Étnico-Raciais e as possibilidades de *Decolonização* dos Currículos Escolares. In: LIMA, I. M. da S. et alli (orgs.) *Educação do Campo e diversidade cultural: faces e interfaces*. Volume I, Recife: Editora UFPE, p.47-60.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1999. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- FONSECA, T. N. L. 2011, *História e ensino de História*. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica. 120p.
- GASPARELLO, A. M. 2004. *Construtores de identidades: a pedagogia da Nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- GIROUX, H. A. e PENNA, A. N. 1997. Educação Social em sala de aula: a dinâmica do Currículo Oculto. In: GIROUX, H. A. (org.) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, p.55-110.
- GOMES, N.L. 2012. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

Currículo sem Fronteiras, 12 (1), pp. 98-109.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

GROSFUGUEL, R. 2007. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura*. São Paulo: 59(2), p. 32-35.

_____ e BERNERDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade e Perspectiva Negra. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016 23

HALL, S. 2007. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007.

McLAREN, P. 2000 *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre; Ed. ARTMED.

McLAREN, P e FARAHMANDPUR, R. 2002. *Pedagogia Revolucionária na Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A.

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

MESQUITA, E. 2016. *Clóvis Moura: por uma sociologia da práxis negra*. Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2016/04/Cl%C3%B3vis-Moura.pdf>

MOURA, C. 1983. Sincretismo, Acomodação, assimilação e luta de classes (nota prévia para reflexão epistemológica). *Estudos Afro-Asiáticos* (8-9): p.98-105.

MUNANGA, K. 1983. Algumas reflexões críticas sobre o conceito de negritude no contexto afro-brasileiro. *Estudos Afro-Asiáticos* (8-9): p.79-81.

PEREIRA, A. A.e MONTEIRO, A.M. (orgs.) 2013. *Ensino de História e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas.

SAID, E. W. 2007. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

SAVIANI, D. 2003. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Saúde e Educação*, 1(1):131-152.

SANTOMÉ, J.T. 2013. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T.(org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, B.S. e MENESES, M. P.[Orgs.] 2010. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

- SILVA, T.T. 2013 Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In: SILVA, T.T. (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SILVA, T. T. 2012 Apresentação, In: GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.
- THOMPSON, E. P. 1987. *Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- THOMPSON, E. P. 2002. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.11-48.
- WALSH, C. 2007. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias Del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- WALLERSTEIN, Immanuel. La creación del sistema mundial moderno. In: BERNARDO, L. *Un mundo jamás imaginado*. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

Artigo recebido em 25 de outubro de 2017 e aprovado em 10 de janeiro de 2018.