

Decolonialidade dos saberes históricos da África e América Latina descolonizadas

The decoloniality of historical knowledge in
decolonized Africa, Asia and Latin America

Clayton Roberto Messias*
Carlos Roberto da Silveira**

Resumo: neste artigo, observa-se, na perspectiva dos estudos decoloniais, a história da descolonização da África, com ênfase na educação. Trabalhos publicados na coleção UNESCO – *História geral da África: estudos e documentos* embasaram a presente obra. *A História geral da África* foca a historicidade da África e suas relações com outros continentes, especialmente com a Ásia e América Latina. Dessa série foram publicados doze números; entre eles estão as temáticas que ajudaram na fundamentação deste artigo: *A descolonização da África: África Meridional e Chifre da África [Nordeste da África]* (número 5) e *O processo de educação e a historiografia na África* (número 9), além de se buscar por delimitações e aprofundamentos na obra 1492 *O Encobrimento do Outro: a origem do “mito da Modernidade”*: *Conferências de Frankfurt*, escrita por Enrique Dussel.

Palavras chave: Educação. Decolonialidade. Descolonização da África.

Abstract: in this article we observe, from the perspective of decolonial studies, the history of the decolonization of Africa, with emphasis on education. Works published in UNESCO - *General History of Africa collection: studies and documents* based the present work. *The General History of Africa* focuses on the historicity of Africa and its relations with other continents, especially with Asia and Latin America. Twelve issues were published in this series; among them are the themes that have helped in the foundation of this article: *The decolonization of Africa: Southern Africa and Horn of Africa* (number 5) and *The process of education and historiography in Africa* (number 9). In addition to searching for delimitations and deepening in the work 1492 *The Cover of the Other: the origin of the “myth of Modernity”*: *Frankfurt Conference*, written by Enrique Dussel.

Keywords: Education. Decoloniality. Decolonization of Africa.

* Doutorando em Educação na Universidade São Francisco (USF) - Brasil. Mestre em Educação; Especialista em Formação Docente para a Atuação em Educação a Distância; Master of Business Administration (MBA) em Administração e Logística; Bacharel em Teologia; Bacharel em Administração. Professor em Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação). Professor e Tutor em Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio e Técnico. Participante dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas (GPETCLA) e Grupo de Pesquisa: Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE) Áreas de Atuação: Educação; Teologia; Música; Administração e Logística; Tecnologias da Informação e Comunicação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0204-9313>>. E-mail: clayton_messias@hotmail.com

** Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da USF - Brasil. Pós-Doutor pela Universidade São Francisco (USF-SP), através do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* (CAPES) em Educação (2015). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP - CAPES), em 2010. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), em 2003. Pós-Graduado *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS-MG), em 1999. Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade de Administração Informática Santa Rita do Sapucaí (FAI-MG), em 1997. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1003-0014>>. E-mail: carlos.silveira@usf.edu.br

Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 55-62, jan./jun.2019.

ISSN: 2447-4223

Introdução – eurocentrismo e descolonização

Para Dussel (1993, p. 15), “[...] fomos a primeira ‘periferia’ da Europa moderna; sofremos globalmente desde nossa origem um processo constitutivo de ‘modernização’ (naquele tempo não se usou esta palavra) que depois se aplicou à África e Ásia”.

Enrique Dussel introduziu sua tese na Universidade Goethe de Frankfurt, na Alemanha, em oito conferências, realizadas de outubro a dezembro de 1992, por ocasião dos 500 anos da chegada de Cristovão Colombo às Américas.

Na primeira conferência intitulada “O Eurocentrismo”, Dussel (1993, p.17) alertou que devemos fazer a Kant a seguinte pergunta: “[...] um africano na África ou como escravo nos Estados Unidos no século XVIII, um indígena no México ou um mestiço latino-americano depois, devem ser considerados nesse estado de imaturidade culpável?”.

Enrique Dussel também citou que, a respeito da África, Hegel escreveu textos que precisam ser lidos, por evidenciarem uma “ideologia racista” que demonstra o estado de espírito da Europa no começo do século XIX:

Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência [...] É um homem em estado bruto (HEGEL, 1946, p. 212, ed. cast. p. 183 *apud* DUSSEL, 1993, p. 19-20).

De acordo com Dussel, “[...] são algumas das páginas mais insultantes na história da filosofia mundial”. Depois delas, Hegel conclui:

A África não tem propriamente história. Por isso abandonamos a África para não mencioná-la mais. Não é uma parte do mundo histórico; não representa um movimento nem um desenvolvimento histórico... O que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem história, sumido ainda por completo no espírito natural, e que só pode ser mencionado aqui, no umbral da história universal (HEGEL, 1946, p. 231-234, ed. cast. p. 198-201 *apud* DUSSEL, 1993, p. 20).

A implicação de existir ou não uma história da África, Ásia ou América Latina, determina uma conceituação exclusivamente eurocêntrica da Modernidade. Segundo Dussel (1993, p. 35), “Habermas acha que o descobrimento da América Latina não tem importância para seu argumento: na realidade ela não entra na história, como para Hegel”.

Contudo, neste artigo se apresenta um panorama das civilizações africanas, a partir de uma perspectiva histórica e decolonial, para uma nova leitura e melhor compreensão das sociedades e culturas africanas, com o intuito de demonstrações da importância da África e suas contribuições para a história do mundo.

O processo de descolonização de uma África eurocentrada

Na Introdução do livro *História geral da África VIII: África desde 1935*. Ali A. Mazrui (2010, p. 7) escreveu que “[...] a história da descolonização no século XX

constitui-se num dos grandes dramas da história da humanidade, tomada em seu conjunto. Esse processo colocou em jogo excepcionais contradições¹.

Para tanto, Enrique Dussel na conferência *Da “Conquista” à “Colonização” do Mundo da Vida*, defende uma fenomenologia do “*ego conquiro* (eu conquisto)”.
 Para Dussel (1993, p. 44),

[...] a “conquista” é um processo militar e violento que inclui dialeticamente o Outro como o “si-mesmo”. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “assalariado” (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais).

Portanto, a história da descolonização no século XX deve ser encarada como um processo em que os “oprimidos” devem entender quem realmente são, e por sua vez, os “opressores” precisam compreender a necessidade intrínseca de prestação de contas ao mundo inteiro, no sentido de humanidade sobre sua desumanidade.

De acordo com Ali A. Mazrui (2010, p. 10) “[...] a história da África desde 1935 deve ser recolocada no contexto dessas contradições maiores”.

Contudo, Jean Suret-Canale e Albert Adu Boahen, no capítulo 7, volume 8, de *História geral da África*, escreveram sobre a África Equatorial: *A marcha rumo à independência*, desde sua posição como a primeira a “cair sob o jugo do colonialismo”, mas sobretudo como uma das primeiras partes do continente a emancipar-se.

De acordo com Suret-Canale e Boahen (2010, p. 248),

A diversidade constatada, no que tange às práticas políticas das potências coloniais, verifica-se segundo as modalidades de independência em questão pois, se em três casos (África Equatorial francesa, Guiné espanhola e “territórios sob tutela” belga), a descolonização fora amigável, em decorrência de tratativas políticas complexas, em contrapartida, no que se refere a dois outros casos (Camarões e Angola) foi necessária uma guerra de libertação para forçar os poderes coloniais a negociarem.

Porém, o Congo belga caracteriza uma posição “intermediária”, que permitiu uma descolonização politicamente “negociada”, ainda que estas negociações somente foram possíveis após a disseminação de *insurreições*.

Para uma melhor compreensão sobre o conceito de *insurreições*, analisa-se alguns dos postulados de Foucault em sua aula do curso *Em defesa da sociedade (1975-1976)*, em 7 de janeiro de 1976, no Collège de France.

Na ocasião, Foucault discorreu sobre a “genealogia do saber”, ou seja, a vinculação das ciências e das memórias locais que possibilitaram o emprego desse saber nas táticas contemporâneas e o estabelecimento de um saber histórico das lutas.

De acordo com Michel Foucault:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um

¹ Nós definimos a “descolonização” como o processo pelo qual o regime colonial atinge seu fim, as instituições coloniais são desmanteladas e os valores, bem como as modalidades coloniais, são abandonados. Teoricamente, a iniciativa da descolonização pode ser tomada, seja pela potência imperialista, seja pelo povo colonizado. Na realidade, a verdadeira descolonização é geralmente imposta pela entrada dos oprimidos em luta.

conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 1999, p. 13).

Logo, Foucault (1999, p. 14), referiu-se à “insurreição dos saberes sujeitados”, não em oposição aos procedimentos ou apreciações de uma ciência, mas a uma resistência contra os impactos centralizadores do poder que são vinculados à instauração e ao funcionamento de um enunciado científico estruturado dentro de uma sociedade.

Portanto, a genealogia passaria ser relacionada ao escopo de uma introdução dos saberes na “hierarquia do poder”, seria uma forma de projeto para, “[...] *dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres*, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1999, p. 15 - grifo nosso).

Segundo Foucault (1999, p. 19), ainda não havia chegado o tempo em que se sofria a ameaça da colonização, ele queria tentar, nos cursos seguintes, “precisar ou delinear o que está[va] em jogo nesse pôr em oposição, nesse pôr em luta, nesse pôr em insurreição os saberes contra a instituição e os efeitos de saber e de poder do discurso científico”.

Walter Mignolo (2003, p. 44) escreveu que Foucault, na aula inaugural: *Two Lectures*, 1ª leitura, de 7 de janeiro de 1976, encontrada na obra *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*, “[...] introduziu em seu discurso a expressão ‘insurreição dos saberes subjugados’ para descrever uma transformação epistemológica que ele percebia como dominante nos cerca de quinze anos anteriores à sua aula”.

Enquanto as ideias de Michel Foucault, sobre o “poder/saber”, são inevitáveis para fundamentar um pressuposto para a “decolonialidade do saber”, sob a perspectiva da “genealogia” (tática que faz intervir a “dessação dos saberes” históricos), a impressão sobre o fim do sistema, que Enrique Dussel denota, está ligado às relações de saber e de poder correspondentes à sua *Pedagógica*.

Em vista disso, sugere-se (*re*)pensar as teorias críticas de Foucault e examinar os enunciados de Dussel, desde uma perspectiva do saber decolonial. Propõe-se, portanto, uma delimitação dessas questões, que podem ser pesquisadas na relação poder/saber em Foucault e estudadas na *Pedagógica* de Dussel, com enfoque na Educação.

No livro *1492 O Encobrimento do Outro*, Dussel (1993, p. 58-59) escreveu que, “[...] por isso entendemos o domínio que os europeus exerceram sobre o ‘imaginário’ do nativo, conquistado antes pela violência das armas. É um processo de racionalização próprio da Modernidade”.

Um exemplo é a “posição missionária”, que se tornou o símbolo da soberania cristã e europeia moderna, com uma prática que transcendeu a diferença de classes. Segundo Dussel (1993, p. 63), “[...] é por isso que a ‘conquista espiritual’ deve ensinar-lhes a decorar, cada dia, a doutrina cristã, as principais orações, todos os mandamentos e preceitos. Isto incluía, igualmente, um ciclo diferente do tempo e do espaço”.

A respeito do processo evangelizador na América Latina, Foucault, em seu curso *O poder psiquiátrico*, discorre acerca do “encontro entre dois mundos”, onde encontra-se a enunciação de Foucault sobre o “poder disciplinar”.

Para Foucault (2006, p. 51), “Uma hipótese é que esse poder disciplinar, em específico, tem uma história, que esse poder não nasceu de repente, que também não existiu sempre, que se formou e seguiu uma trajetória de certo modo diagonal, através da sociedade ocidental.”

Interpreta-se nas aulas de Foucault que a *insurreição* do saber colonial na América Latina teria permitido, sob a ideia genealógica de que o poder e o saber estão imbricados, a aplicação de regimes regulatórios sobre os povos colonizados.

No capítulo 17 do livro *História geral da África VIII: África desde 1935*, Tshishiku Tshibangu e Jacob Festus Adeniyi Ajayi e Lemim Sanneh, escreveram que:

As atividades conduzidas pelas missões cristãs em toda a África no século XIX no rastro da colonização complicaram a situação religiosa. No passado, o grau de africanização do cristianismo e do islã dependia da autonomia, social e política, das populações. Com a perda de autonomia devido ao colonialismo, a religião tradicional africana foi relacionada, no espírito de grande número de africanos, a uma África subjugada (TSHIBANGU; AJAYI; SANNEH, 2010, p. 606).

Portanto, a educação ocidental, em grande parte patrocinada pelas missões cristãs, tornou-se, simultaneamente para o africano, um meio de satisfazer a sua aspiração pela aquisição de novos conhecimentos e da tecnologia europeia, bem como o instrumento que os separou da sua cultura tradicional.

Considerações finais: uma visão não eurocêntrica da história mundial

Nas considerações finais deste artigo, observa-se um pensamento de Enrique Dussel (1993, p. 89-90), que faz referência ao *Giro Decolonial* e permite uma perspectiva histórica do “Outro”, com “olhares outros”, para a *decolonialidade dos saberes históricos de uma África, Ásia e América Latina descolonizadas*.

Agora é preciso mudar de “pele”, ter novos “olhos”.
 Já não são a pele e os olhos do ego conquiro que culminará no ego cogito ou na “vontade de poder”.
 Já não são mãos que empunham armas de ferro, e olhos que veem das caravelas dos intrusos europeus e gritam “terra!” com Colombo.
 Agora temos de ter a suave pele bronzeada dos caribenhos, dos andinos, dos amazônicos ... Os olhos admirados daqueles índios que, da praia, com pés descalços sobre as suaves e quentes areias das ilhas “viram” se aproximar, flutuando no mar, deuses nunca vistos.
 Temos de ter a pele que sofrerá tantas penúrias nas encomendas e no repartimento, que apodrecerá nas pestes dos estranhos, que será ferida até aos ossos na coluna onde se açoitavam os escravos - pacíficos camponeses da savana africana vendidos como animais em Cartagena das Índias, Bahia, Havana ou Nova Inglaterra...
 Mudar de pele como as cobras, não, porém, como a perversa serpente traíçoeira que tentava Adão na Mesopotâmia, e sim a “serpente emplumada” da Divina Dualidade, que “muda de pele” para crescer.
 Mudemos a pele! Adotemos agora “metodicamente” a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas.
 Façamos nossos os “olhos” do povo oprimido, desde “os de baixo” - como se exprimia Azuela em sua conhecida novela.
 Não é o ego cogito mas o cogitatum (mas um “pensado” que também pensava...), era um cogitatum, mas antes era ainda o “Outro” como subjetividade “distinta” (não meramente “diferente” como para os pós-modernos).
 Reconstruamos então as “figuras” de seu processo.

Para uma análise e aproximação com o texto de Dussel, apresentam-se aqui, considerações que Aklilu Habte, Teshome Wagaw e Jacob Festus Adeniyi Ajayi, fizeram no capítulo 22 do livro *História geral da África VIII: África desde 1935*, a respeito da *Educação e mudança social* na África.

Interpreta-se que, historicamente na África colonial, a educação eurocêntrica determinou, não somente a “consciência do sujeito”, mas, sobretudo, sua posição social e sua maneira de viver, por meio um processo de *colonialidade epistemológica*.

De acordo com Habte, Wagaw e Ajayi (2010, p. 820):

Segundo Marx, para quem “não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas, ao contrário, a sua existência social que determina a sua consciência”, alguns poderiam emitir dúvidas sobre a competência da educação como instrumento de mudança social, entretanto, para os dirigentes nacionalistas esta competência era uma certeza².

Portanto, uma determinada “elite instruída” reconheceu na Educação ocidental, a valorização do trabalho intelectual e a oportunidade de os africanos obterem saberes e métodos suficientes para “modernizarem” a sociedade africana. Logo, os “mecanismos” pedagógicos foram priorizados pelos dirigentes dos “movimentos nacionalistas”

Segundo Habte, Wagaw e Ajayi (2010, p. 821), “[...] a ênfase foi colocada sobre a necessidade de aumentar os efetivos no ensino elementar, dispor de melhores escolas secundárias e centros de formação de professores, tal como criar universidades africanas”.

Portanto, a compreensão por parte dos dirigentes nacionalistas foi a de transformar a Educação em um “mecanismo de descolonização epistemológica”, pois a expansão do colonialismo não foi suficiente às necessidades das sociedades africanas pós-coloniais. Para os “estudos decoloniais”, seria a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Conseqüentemente, a configuração da historicidade social e da educação na África, Ásia e América Latina favoreceu tanto o processo de “expansão e reforma”, quanto as estratégias de *sujeição dos saberes históricos*.

Para Habte, Wagaw e Ajayi (2010, p. 820), “[...] se, por sua vez, o programa de expansão foi claramente formulado, as reformas, quanto a elas, revelaram-se de difícil realização, comparativamente ao previsto, durante a euforia das independências”.

Logo, a elite educada pelo “sistema eurocêntrico” não conseguia se distanciar totalmente da grande massa, apesar da escolarização dos missionários, das opressões colonialismo e das práticas educativas pré-coloniais.

Conclusão

No Epílogo de sua obra *1492 O Encobrimento do Outro: a origem do “mito da Modernidade”*: Conferências de Frankfurt, Enrique Dussel (1993, p. 162) escreve que,

[...] esta crueldade da Modernidade, invisível a seu núcleo emancipador racional ‘ilustrado’, pareceria empalidecer diante dos sofrimentos dos camponeses pacíficos africanos presos como animais, transportados em navios pestilentos através do Atlântico, para levar sua carga humana ao Novo Mundo.

² Cf. K. MARX, 1859, tradução francesa, 1963, p. 273.

Foram escravizados em torno de treze milhões de africanos. Retrata-se uma das mais cruéis histórias: *a história da África*. Essa foi uma das razões para Dussel questionar: “não é este o segundo ‘holocausto’ da Modernidade?”

Por fim, de acordo com Ali Al’amin Mazrui (2010, pp. 1097-1098), o período entre 1945 e 1960, na África, determinou-se pelo “combate contra o colonialismo”:

Este combate desdobrou-se em três cenários. Primeiramente e no interior de cada colônia, foi necessário mobilizar as massas oprimidas contra o racismo e a dominação estrangeira. Em seguida, era preciso travar a luta nos próprios países colonizadores e assegurar o apoio das forças progressistas nos Estados que exerciam a sua dominação sobre a África. Tratava-se, neste contexto e em certo sentido, de dividir o inimigo, semeando a discórdia nas metrópoles. Finalmente, o combate prosseguia, agora em seu terceiro teatro de operações, na esfera global da comunidade internacional.

Lembrando-se que os conhecimentos generalizados e os saberes especializados foram sujeitados na África pelo processo de colonização, sobretudo com ambivalências históricas estruturais e por radicalizações epistemológicas. Para Mazrui (2010, p. 1113), “[...] se, por um lado, eles favoreceram a emancipação, por outra parte, eles mostraram-se profundamente inúteis ao desenvolvimento”.

Referências bibliográficas

DUSSEL, Enrique. **1492** - O encobrimento do outro: a origem do “mito da Modernidade”: Conferências de Frankfurt. Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HEGEL, G. W. F. **Lecciones de filosofía de la historia universal**. Edição castelhana. Buenos Aires: Revista de Occidente, 1946.

UNESCO. **História geral da África - I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO. **História geral da África - VIII: África desde 1935, História geral da África**. Editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010.

MARX, K. 1859. **Critique de l'économie politique**. Trad. de M. Rubel e L. Evrard. Paris: Gallimard, 1963.

MESSIAS, Clayton. **Educação e decolonialidade do saber**: um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas. Dissertação de Mestrado. Itatiba, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. (Universidade São Francisco), 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo

Horizonte: UFMG, 2003.

Submetido em: 21/06/2019.

Aprovado em: 16/08/2019.