

A COLONIALIDADE DO SABER E A EMERGÊNCIA DO SABER DOS *NADIES*

The coloniality of knowledge and the emergency of the Nadies' knowledge

*Claudio A. Barría Mancilla

*Coordenador de incidência política e desenvolvimento institucional na organização não governamental Se Essa Rua Fosse Minha. Graduado com licenciatura plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2002. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), 2007. Doutorando em Estudos Sociais Aplicados à Educação, do programa de Pós-Graduação da FE/UFF. Professor substituto na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Membro eleito do Colegiado Setorial de Circo, órgão consultivo do Conselho Nacional de Política Cultural (CNPQ). Membro do Comitê Técnico de Circo, Dança e Teatro de Incentivo à Cultura (2010-2012), órgão ligado à Comissão do Fundo Nacional de Cultura, ambos parte do Sistema MinC. Tem experiência na área de Educação Popular e Arte, bem como em articulação de redes para incidência política e planejamento participativo. No campo acadêmico desenvolve estudos sobre o cotidiano da educação popular, com ênfase em estudos subalternos latino-americanos.

E-mail: clau.barría@seessarua.org.br

Artigo recebido em julho de 2010 e selecionado em agosto de 2010.

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão epistemológica sobre os modelos de produção do conhecimento que sustentam a nossa ideia de ciência e, logo, de ensino escolarizado, isto é, uma reflexão sobre a base epistemológica do saber científico moderno e, portanto, do pensamento social clássico e sobre a historicidade da sua matriz de legitimação, notadamente, das condições geopolíticas, espaço-temporais e históricas do seu surgimento e desenvolvimento, bem como sobre o processo de sua legitimação enquanto forma moderna de saber científico universal único. Em tempo, dada a crise das representações e de projeto civilizatório do modelo de sociedade ocidental, cujo paradigma é a lógica do capital

e a colonialidade do poder, faz-se uma revisão da relação entre o pensamento científico clássico e o cotidiano como espaço de produção de conhecimento, ao tempo que, ancorados na perspectiva da diferença colonial, apontam-se algumas produções teórico-metodológicas já sistematizadas e institucionalizadas, originadas nos movimentos sociais populares na Nossa América, cujas bases epistêmicas acenam em um sentido outro ao do apresentado pelo modelo moderno/colonial de legitimação do conceito de ciência. O texto está dividido em três partes. A primeira, “Da verdade e do saber dos que sabem”, propõe, a partir do questionamento cotidiano das representações do sistema-mundo, uma revisão das bases conceituais e formais do modelo clássico de legitimação do ideal de saber hoje. A segunda, “O surgimento do saber dos outros”,

reflete sobre as mudanças que vêm ocorrendo ao interior do próprio pensamento científico, instigadas pelas contradições impostas ao cotidiano da sociedade pelos avanços da tecnociência e a subsequente reação de diversos movimentos sociais; e a terceira, “Recuperação e emergência do saber dos *nadies*”, apresenta a importância dos estudos subalternos e da perspectiva do cotidiano em articulação com o projeto decolonial, na busca dos elementos constitutivos da nossa própria racionalidade, de modo a articular a construção de um novo saber pluriversal.

Palavras-Chave: Estudos subalternos. Cotidiano. Projeto decolonial. Colonialidade do poder. Educação popular.

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión epistemológica sobre los modelos de producción de conocimiento que sustentan nuestra idea de ciencia y, por lo tanto, de enseñanza escolarizada, esto es, una reflexión sobre la base epistemológica del saber científico moderno y, por ende, del pensamiento social clásico así como sobre la historicidad de su matriz de legitimación, especialmente, de las condiciones geopolíticas, espacio-temporales e históricas de su surgimiento, desarrollo y sobre su proceso de legitimación en cuanto forma moderna de saber científico universal único. A su vez, dada la crisis de las representaciones y de proyecto civilizatorio del modelo de sociedad occidental, cuyo paradigma es la lógica del capital y la colonialidad del poder, se plantea una revisión de la relación entre el pensamiento científico clásico y lo cotidiano como espacio de producción de conocimiento, al mismo tiempo en que, ancorados en la perspectiva de la diferencia colonial, se señalan algunas producciones teórico-metodológicas ya sistematizadas e institucionalizadas, oriundas de los movimientos sociales populares en Nuestra América, cuyas bases epistémicas apunta hacia un sentido otro que el presentado por el modelo moderno/colonial de legitimación del concepto de ciencia. El texto se divide en tres partes. La primera, "De la verdad y del saber de los que saben", plantea, a partir del cuestionamiento en lo cotidiano de las representaciones del sistema-mundo, una revisión de

las bases conceptuales y formales del modelo clásico de legitimación del ideal de saber hoy. La segunda, "El surgimiento del saber de los otros", reflexiona sobre los cambios que han venido ocurriendo al interior del propio pensamiento científico, instigados por las contradicciones impuestas al cotidiano de la sociedad por los avances de la tecno-ciencia y la subsecuente reacción de diversos movimientos sociales; y la tercera, "Recuperación y emergencia del saber de los nadies", plantea la importancia de los estudios subalternos y de la perspectiva de lo cotidiano en articulación con el proyecto descolonial, en busca de los elementos constitutivos de nuestra propia racionalidad, de modo a articular la construcción de un nuevo saber pluriversal.

Palabras-Clave: Estudios subalternos. Cotidiano. Proyecto descolonial. Colonialidad del poder. Educación popular.

O MUNDO PELO AVESSO OU DA VERDADE E DO SABER DOS QUE SABEM

Um dia desses, meu filho Lucca¹ olhou para uma foto de satélite do planeta Terra, que eu tinha colado na porta da geladeira, e disse: - "Pai! Você colocou ao contrário". - "Sei não, Lucca, até onde eu sei no universo não tem em cima e embaixo", disse. A imagem não tinha nenhuma inscrição, porém, que indicasse sua posição correta. - "Tudo bem, pai, mas eu estou falando aqui na Terra, todo mundo sabe que o norte fica em cima".

Senti imediatamente certa saudade daquele garoto que, alguns anos antes, ainda com uns cinco anos de idade, fazia o verbo delirar – como dizia o poeta – ao me dizer, por exemplo, no meio da tarde sob um sol de verão daqueles do Rio de Janeiro, assim, do nada: "A sombra é uma estratégia do sol". - Como assim? - perguntei, na minha douda ignorância. - "É sim, pai, a sombra é uma estratégia do sol para não morrermos de calor, é óbvio!". Sabido ele da nossa intrínseca relação de cuidado mútuo com a natureza da qual fazemos parte. Mas a questão agora era outra. O fato é que meu filho, já bem mais habituado à normalidade, estranhava, do mesmo jeito que todos nós, algo que parecia fora da ordem natural das coisas.

Lembrei as palavras de Eduardo Galeano, perante um planisfério elaborado pelo grupo dominicano "Proyecto SUR":

Hasta el mapa miente. Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra al mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el Norte ocupa dos tercios y el Sur, uno. América latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa, y mucho menos que la suma de Estados Unidos e Canadá, cuando en realidad América latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos e Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad: el llamado tercer mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos.² (LANDER, 2005)

1 Lucca tinha na época nove anos e estudava numa escola pública do Município do Rio de Janeiro.

2 Texto publicado junto ao mapa citado como anexo in LANDER (2005).

As palavras do escritor uruguaio descrevem com eloquência uma situação que, para além da subordinação e a dependência econômica e política, implica a falsificação da nossa história e por meio da legitimação do saber científico, *na usurpação cotidiana da realidade, que é negação dos saberes populares e da nossa memória.*

O simples ato de olhar para o mapa desde qualquer outra perspectiva que não a que aprendemos na escola, com o Norte sempre por cima e esticado na perspectiva, é um convite a se perguntar por algumas verdades que constituem o que entendemos por mundo e, logo, pelo nosso lugar nele. Tentar o olhar estranhado de uma criança e questionar com ela pode ser instigante e urgente: Se há uma linha do tempo histórico, a quem pertence ela? Por que, se nos horrorizamos com o genocídio nazista dos judeus, não hesitamos em nos sentir identificados com o mocinho que aniquila nações inteiras de povos originários da América nos filmes do far west hollywoodiano? Há alguma relação na racionalidade que levou a ambos os horrores? É a influência dos povos tupinambás tão pequena e periférica na língua e na cultura brasileira como aprendemos a pensar? Como e quando nasce a ideia de modernidade como estágio mais elevado do desenvolvimento humano? Como se deu o processo de transformação do pensamento científico moderno em modelo "universal" de racionalidade? Tem o seu surgimento e legitimação alguma relação com a subalternização das outras culturas do planeta, em particular da América Latina? Qual a materialidade, isto é, a historicidade desse processo? Existe uma cultura e um pensamento social latino-americano? O relógio mede ou inventa o tempo? A razão entende

ou inventa o mundo? Algumas das respostas a estas questões podem ser perturbadoras.

Para tentar nos aproximar de algumas delas e sua inter-relação, propomo-nos refletir sobre a própria base epistemológica do saber científico moderno e, portanto, do pensamento social clássico e sobre a historicidade desta matriz de pensamento, isto é, das condições geopolíticas, espaço-temporais e históricas do seu surgimento e desenvolvimento, bem como sobre o processo de sua legitimação enquanto forma moderna de saber científico universal único; em outras palavras, uma revisão das bases conceituais e formais do modelo clássico de legitimação do ideal de saber hoje.

O primado da razão, entendido como fundamento de coerência para produzir um conhecimento científico novo pela sua formulação e justificação, está entre os elementos básicos da racionalidade clássica. Assim como a ideia da objetividade do saber, entendida como estudo de uma realidade exterior, com posicionamentos rígidos para o sujeito e o objeto do conhecimento como entidades centrais da cognição; assim como o método como meio apropriado para se atingir o saber sobre o mundo exterior; e, por último, a noção do conhecimento posto a serviço do ser humano, para o bem, em prol de alcançar o domínio sobre a Natureza. A equação legitimadora clássica se fecha em três elementos essenciais que conformam, de maneira reducionista, o ideal de saber, isto é, da ciência e do conhecimento científico. A filosofia ratifica este ideal e assume assim a capacidade e o imperativo ético e moral do homem, agora munido das poderosas ferramentas da razão científica, de

descobrir os segredos do mundo e assim completar a criação ali onde ela era entendida como falha. A tarefa poderia ser assim empreendida a partir de certos princípios que garantissem a independência, hegemonia e supremacia da ciência com relação a outros modos de se obter conhecimento. Este aspecto, somado à concepção linear do tempo histórico e à ideia de evolução e progresso, relegava - e relega ainda - as demais formas do conhecimento humano a diferentes categorias entendidas como estágios desse desenvolvimento, analisados pela distância com relação ao próprio ideal descrito.

O primado da razão, entendido como fundamento de coerência para produzir um conhecimento científico novo pela sua formulação e justificação, está entre os elementos básicos da racionalidade clássica.

Esse princípio é base para a invenção do outro, e dele se desprendem também as categorias básicas e fundamentais do processo cognitivo: o sujeito cognoscitivo e o objeto cognoscível, entendidos como entidades separadas e autônomas. Desprende-se daqui a concepção da pesquisa como o conhecimento das propriedades do mundo por parte desse sujeito, mundo cujas propriedades encontrar-se-iam ocultas como essências, porém existentes de maneira independente dele, de modo objetivo. Desta maneira, o

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

62

sujeito encontra-se, nesta tradição, objetivamente, pelo seu caráter cognoscitivo, fora da natureza. O quarto princípio diz respeito ao modo como a racionalidade se articula para realizar sua missão: o método, sua existência prévia à pesquisa e sua rigorosidade. Assim, a objetividade estava definida como a isenção do sujeito, ética e metodologicamente impossibilitado de operar qualquer interferência no descobrimento ou na descrição das suas propriedades. Supunha-se garantir assim a consecução dos objetivos do ideal clássico do pensamento científico: o domínio da natureza pelo homem para provê-lo de bem-estar.

Desse mesmo modelo moderno de legitimação da ciência se desprende a dicotomia que consiste na contraposição entre as ciências naturais e as ciências sociais, expressa pelo positivismo. O modelo moderno de legitimação do saber científico, a dicotomia das duas culturas (científica e humanista) e o “atraso relativo” do conhecimento social estão ligados pela base comum que confere a eles a legitimação moderna do saber científico sobre outros saberes. Ao assumir-se esse modelo como metodologia de apreensão do real pela ciência e como ideologia cognitiva na vida cotidiana, passa ele a operar como dispositivo de reprodução da lógica que lhe deu origem. É importante destacar que a legitimação moderna do saber científico consiste em apostar em princípios universais; na objetividade; na relação dual e contraditória com respeito à vida cotidiana. Assim, a vida cotidiana foi considerada como elemento receptor passivo, incapaz de produzir conhecimento competente. Essa relação dual justificou a inferioridade

ridade cognoscitiva da cotidianidade e depreciou a competência de qualquer conhecimento oriundo dela. Com o restante dos saberes correu a mesma sorte. A razão, o método e o pressuposto clássico da objetividade garantiram a supremacia do saber científico por cima de qualquer outro saber, enquanto que a vida cotidiana, concebida como destinatária dos

resultados científicos, contribuía para sua legitimação social.

O *conhecimento humano* que brota da ciência, justificado como saber absoluto na modernidade, é investido de poder absoluto a partir da revolução científico-técnica. Não é mais um saber ligado às formas comunitárias de vida, mas se ergue como instrumento da dominação do humano e do natural pelo homem ou, mais exatamente, por alguns homens³. A ciência tem conseguido, em termos materiais, provocar profundas mudanças no cotidiano das pessoas. No entanto, cada avanço conquistado carrega um preço: a padronização da vida humana e a perda da sociodiversidade. O ideal do conhecimento positivista é a quintessência do modelo descrito que, aplicado às ciências sociais, impõe a seguinte doutrina axiológica do saber: a) a sociedade é regida por leis naturais, invariáveis e independentes da vontade humana. Existe uma harmonia natural na vida social; b) a sociedade pode ser estudada pelos mesmos métodos e processos das ciências da natureza (conhecidas como “ciências duras”); c) as ciências devem se limitar à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra e livre de julgamentos de valor ou ideológicos, descartando previamente pré-noções e preconceitos. A sua influência atinge quase todos os pilares do que até o recém-passado século conhecemos como pensamento social científico, mesmo a muitos que lhe foram críticos ou que parecem afastados, como Max Weber, e o seu postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais, e até muitas correntes de pensamento marxista.

O modelo moderno de legitimação do saber científico, a dicotomia das duas culturas (científica e humanista) e o “atraso relativo” do conhecimento social estão ligados pela base comum que confere a eles a legitimação moderna do saber científico sobre outros saberes. Ao assumir-se esse modelo como metodologia de apreensão do real pela ciência e como ideologia cognitiva na vida cotidiana, passa ele a operar como dispositivo de reprodução da lógica que lhe deu origem.

3 SOTOLONGO; DELGADO (op. cit.) nos lembram bem que não são de fato os seres humanos que exercem tal dominação, mas trata-se de um tipo de perfil definido: homem, branco e/ou europeu.

Entretanto, dentro da tradição europeia, o marxismo foi a primeira corrente a colocar em questão a neutralidade do sujeito, assinalando o condicionamento histórico e social do pensamento e denunciando a ideologia de classe, escondida por trás da pretensa *neutralidade de economistas e cientistas sociais*. O historicismo esteve também no centro dos debates sobre a objetividade científico-social e do seu ponto de convergência: o relativismo. Mesmo entendendo os fenômenos sociais e culturais como históricos, entrava mais uma vez na definição do papel e do lugar do sujeito do conhecimento. Desde as primeiras contestações à tradição científica clássica, uma questão central é a procura pelo sujeito, distanciado ou implicado, isento ou parte do fluxo, mas capaz, enfim, de fazer a síntese, isto é, perceber qual a camada social capaz de realizar a integração dinâmica das perspectivas que se encontram em conflito ideológico na sociedade. Para Marx esse poder da síntese estava nas classes cuja perspectiva poderia permitir-lhes enxergar melhor as contradições da sociedade, visto que elas viviam - e vivem - sua opressão.

Até agora nos referimos a uma determinada matriz do pensamento humano que, embora se erga como universal, surge num determinado e específico espaço-tempo: a Europa de finais do século XV e inícios do XVI. Para Porto Gonçalves, a primeira condição para aparecer como universal é justamente a de aparecer como um saber de lugar algum, atópico, que surge negando saberes locais e regionais construídos a partir de múltiplas histórias locais e regionais, pois traz por condição a ideia de uma única História, à qual todas as outras lhe são subalternas. As referências à

mitologia grega perpassam todas as ciências e acabam sendo introduzidas no imaginário do homem e da mulher comum. Essa tradição tem sua base na ideia de uma sequência linear – do tempo, da racionalidade e da história, constitutivos de uma linhagem filosófica – que iria da Grécia antiga, passando pela Roma pagã e cristã, o mundo cristão medieval, até chegar ao mundo europeu moderno, constituído como o “ocidente” e cuja história aparece assim como centro do desenvolvimento evolutivo do pensamento da humanidade. Esta sequência constitui uma das faces da ideologia eurocêntrica moderna, pois, de fato, não se sustenta sobre argumentos históricos.

Nunca houve de fato uma história mundial senão até o início do que Wallerstein (1974) chamaria de “sistema mundo”, com a expansão dos mercados do Atlântico Norte, no século XV, cuja data simbólica é justamente 1492.

Nunca houve de fato uma história mundial senão até o início do que Wallerstein (1974) chamaria de “sistema mundo”, com a expansão dos mercados do Atlântico Norte, no século XV, cuja data simbólica é justamente 1492. Esta data marca, junto à consolidação de novos mercados para a metrópole, o início da modernidade como novo “paradig-

ma” da vida cotidiana, do modo de compreender a história (negando as outras histórias) e assim do tempo, da ciência e da religião, com arranjo a uma concepção espaço-temporal regionalista e eurocêntrica. Assim, no processo de expansão dos mercados nos séculos XV ao XVII, a metrópole constrói, com base numa extrapolação arbitrária do pensamento social da Grécia clássica, o discurso da civilização contra a barbárie para justificar sua ação nas novas colônias, seus crimes e a imposição ética da dominação, construindo a ideia da diferença pela ideia de raça e pelo próprio processo de construção de uma racionalidade moderna que entende a civilização como o ponto alto do desenvolvimento do ser humano na sua luta pela dominação da natureza – processo que teria seu ápice na Europa dos séculos XVII ao XIX. Este processo encontra-se historicamente atrelado à estruturação do axioma legitimador do pensamento científico moderno, que se constitui assim como pensamento científico moderno-colonial, de clara pretensão universalista.

A modernidade constitui de fato uma ideia eurocêntrica, pois nela se colocam como ponto de partida fenômenos intraeuropeus, e para o seu desenvolvimento posterior não se necessita mais do que da Europa para explicar o processo. Para o sociólogo peruano Anibal Quijano, a reestruturação da ordem mundial decorrente da conquista do Atlântico imprime uma característica indissociável de colonialidade ao desenvolvimento do capitalismo a partir do século XVI. Este momento da construção do imaginário colonial (MIGNOLO, 2000) não aparece na história do capitalismo, contada sempre com referência à Europa ou a partir dela,

A estreita ligação dessa reestruturação – não apenas dos mercados, mas das relações geopolíticas e das formas de produção com base no extrativismo escravocrata que constituem a modernidade e impõem a ela a homóloga colonialidade do saber — é uma característica intrinsecamente colonial na forma em que apreendemos o mundo, do modo como percebemos o mundo, essencialmente colonial, já que marcada pelo processo de colonização e sua subsequente subalternização dos saberes.

tornando assim a colonialidade do poder um fenômeno invisível. Destarte, a colonialidade do poder é característica constitutiva do sistema mundo moderno/colonial. A estreita ligação dessa reestruturação – não apenas dos mercados, mas das relações geopolíticas e das formas de produção com base no extrativismo escravocrata que constituem a modernidade e impõem a ela a homóloga colonialidade do saber — é uma característica intrinsecamente colonial na forma em que apreendemos o mundo, do modo como percebemos o mundo, essencialmente colonial, já que marcada pelo processo de colonização e sua subsequente subalternização dos saberes. A colonialidade do saber opera, nesse sentido, como um dispositivo de racionalidade que reproduz as relações de poder e dominação. Os estudos subalternos latino-americanos apontam para a relação historicamente desenvolvida entre a ideia de modernidade, o processo de colonização e a subalternização do conhecimento. As gnosés dos povos indígenas e negros, das classes populares, construídas de forma diferente da “epistemologia moderna”,

na diferença colonial, sempre foram subalternizadas em nome de um falso processo de “civilização”. O mesmo acontece com todos os grupos na subalternidade, como as mulheres e os homossexuais. Não se trata, porém, de uma disputa entre gnosés puras, em que, reificadas ambas, uma agiria de maneira ativa, a dominante, e a outra, passiva, apenas reproduzindo a anterior, num processo de morte lenta. O *encobrimento* das classes populares, alimentado pela invenção constante do outro, movimento intrínseco ao *ethos* científico clássico, provoca um esquecimento da nossa própria história, por meio do qual nos reproduzimos no discurso eurocêntrico, como único possível.

A EROSÃO DO SABER DOS QUE SABEM E A EMERGÊNCIA DO SABER DOS OUTROS

No contexto globalitário (SANTOS, 2004), que vai da subordinação dos Estados à lógica globalizada do capital à circulação das ideias e das mercadorias – incluídos aqui os bens culturais sob o discurso de um multiculturalismo homogeneizante,

surgem novos atores sociais, lutas sociais de longa tradição local que se reinventam em seus discursos e nas relações estabelecidas entre seus fazeres e os projetos globais em que se encontram imbuídos. A liminaridade dessas práticas – definidas na sua complexa relação entre a hegemonia e a contra-hegemonia política, social e cultural, mas que vão mais além, atravessando a própria lógica da racionalidade do sistema mundo moderno/colonial –, bem como do pensamento social que intrinsecamente carregam, recoloca não só projetos locais de luta pela universalização/garantia de direitos e pelo reconhecimento de determinadas formas de expressão cultural, isto é, não apenas a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural, mas também vem recolocando o debate sobre as matrizes de uma racionalidade não eurocêntrica.

Para Sotolongo e Delgado, quatro linhas de ruptura permitem constatar a existência de uma mudança na direção de um saber de novo tipo: a) a formulação de problemas de novo tipo nos limites do conhecimento científico e na vida social; b) a aproximação mútua do conhecimento científico social e natural nos novos questionamentos teóricos sobre os limites da ciência ocidental; c) a re-colocação do objeto da ciência como assunto metodológico e ético; e d) as soluções teóricas inovadoras da bioética global, o holismo ambientalista, a nova epistemologia e o enfoque da “complexidade” (SOTOLONGO; DELGADO, 2006, p. 31- 32). A este último podemos agregar, mais recentemente, f) o deslocamento epistemológico do projeto decolonial (QUIJANO, DUSSEL, MIGNOLLO, GROSGOUEL) e a epistemologia do sul (SOUSA SANTOS).

Mas para além do impacto provocado, no seio do pensamento científico, pelas diversas reações de homens e mulheres leigos perante as contradições que aparecem na vida cotidiana, produzidas, por sua vez, pelo agir da própria ciência sobre esta, emergem diversas formas de racionalidade no interior desses movimentos, cujo alicerce é a vivência da subalternidade. Estas se diferenciam também das respostas surgidas no interior do pensamento científico perante a crise anteriormente assinalada e com elas dialogam. A inclusão desses conhecimentos de maneira ampla seria, na nossa perspectiva, uma das tarefas fundamentais no processo de abertura das ciências sociais.

Aquela gama múltipla de formas cognitivas deslegitimadas pelo discurso científico moderno/colonial é formada não apenas pelo produto de culturas e civilizações seculares, relegadas nesse processo. Também não se reduz unicamente à produção do conhecimento nos movimentos sociais pela cidadania, mesmo tendo estes um papel preponderante na evolução do pensamento social na *Nossa América*. De um modo diferente e geralmente inadvertido, tais formas cognitivas emergem do cotidiano da experiência humana sob as mais diversas condições materiais e históricas, tanto nas fronteiras dos impérios, como dentro deles. Com efeito, podemos observar a emergência de novos saberes, produto da experiência humana – em constante diálogo com os saberes hegemônicos e com as culturas subalternizadas –, na prática educativa de professores e professoras nas periferias dos grandes centros; na experiência dos jovens dos subúrbios – mais autônoma justamente porque abandonada ou ignorada como tal pelas elites e pelo

estado –; nas práticas vistas como unicamente de sobrevivência das crianças e jovens nas ruas da cidade; na experiência da arte popular de rua, cujas condições impõem a seus artífices desafios de criatividade e compromisso totalmente diferentes dos que estão colocados para a reflexão estética abstrata. Isto é, surgem da complexidade da experiência humana no seu mais amplo sentido. É dessa experiência humana cotidiana que se alimentam – e, na nossa concepção, devem se alimentar – muitas experiências dos movimentos sociais que buscam a superação de determinadas condições sociais vivenciadas como injustas, e a transformação da sociedade num sentido mais amplo.

Mas para além do impacto provocado, no seio do pensamento científico, pelas diversas reações de homens e mulheres leigos perante as contradições que aparecem na vida cotidiana, produzidas, por sua vez, pelo agir da própria ciência sobre esta, emergem diversas formas de racionalidade no interior desses movimentos, cujo alicerce é a vivência da subalternidade.

RECUPERAÇÃO E EMERGÊNCIA DO SABER DOS *NADIES*

[...] *Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.*

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(GALEANO, 1991)

Como vimos, o surgimento da modernidade e suas categorias de conhecimento e de poder, atrelado ao processo de consolidação do sistema mundo moderno/colonial, torna central, no modo de dominação na modernidade, a categoria raça. Essa racialização do padrão de poder moderno compele os grupos sociais, na diferença colonial, a se definirem pela sua relação com o imaginário da metrópole. Nesse contexto, e em um consciente movimento decolonial, nos questionamos: quem deve então estudar o saber dos *nadies*? Onde, se, na História, ou não apareceram ou aparecem como os perdedores,

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES
ESPAÇO

Jul-Dez/10

66

geralmente extintos ou estéreis de saber atual? Por que há uma ciência moderna especializada no estudo das pessoas de cor, índios, negros, mongóis, indianos, enquanto a história estuda os grandes acontecimentos da “História”?

Perante uma concepção ainda hegemônica que entende a história de forma linear, com base na ideia da diferenciação dos espaços em uma temporalidade reificada, é fundamental o reconhecimento do espaço como produto de inter-relações, o que se constitui em uma política antiessencialista. Mas para nós a questão com relação ao espaço-tempo consiste na necessidade de compreender a coexistência de histórias múltiplas para cuja existência é necessário que haja espaço. Esta compreensão se aplica tanto aos grupos e classes sociais na subalternidade, quanto às culturas, países e regiões, isto é, às diversas coletividades humanas que, a partir da percepção de uma história comum, constroem imaginários específicos, novas, ou melhor, outras histórias. Isto nos leva de volta à nossa argumentação de pensar o mundo a partir do fazer e não do ser (HOLLOWAY, 2003). Assim, entendemos a pertinência de se questionar pela historicidade dos povos e grupos na subalternidade latino-americana, pela aura contida nas suas formas de expressão e no pensamento social que lhe é próprio. Embora não seja nossa intenção negar a importância do pensamento de raiz eurocêntrica, é fundamental voltar-se para a história do fazer e do pensar latino-americanos, para assim retomar o debate sobre sua existência e sobre a pertinência do seu estudo para a prática social atual.

Para entender como se dá o processo de reprodução da subalternização de saberes na nossa sociedade, há de

se entender como se configurara o imaginário dos povos na América Latina, marcado pela diferença colonial. Existe um único imaginário na região? Uso “imaginário” como “a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) define a si própria”, sentido proposto pelo martinicano Édouard Glissant (1997) e trabalhado por Mignolo (2000). Na sua reflexão sobre a conformação do imaginário do circuito do Atlântico, o qual chegaria, após diversas reconversões, a constituir a base da imagem atual da civilização ocidental, Mignolo (*apud* LANDER, 2005, p. 72) aponta que esse imaginário não é apenas constituído no e pelo discurso colonial, mas “pelos respostas (e a falta delas) das comunidades (impérios, religiões, civilizações) que o imaginário ocidental envolveu em sua própria autodescrição”. O processo de construção do imaginário dos povos das “colônias”, na sua entrada na modernidade, não esteve dissociado desse processo de construção do imaginário do discurso colonial. O ponto de interseção é dado pela diferença colonial, que gera o que Du Bois identificou como “dupla consciência”, que nos obriga a nos reconhecer pelo discurso do colonizador. Para Mignolo esta é uma característica do imaginário do que Quijano chamou de “mundo moderno/colonial”. Assim, o crioulo, descendente do europeu que ocupa o lugar da elite ilustrada nas colônias, vê-se impelido a se definir na sua relação com a cultura da metrópole. É ocidental, mas é latino-americano. Ao se negar na história do sistema mundo moderno/colonial a sua característica de colonialidade, o imaginário na periferia do sistema, de quem vivencia a diferença colonial,

é duplo porque subalterno. Esta mesma relação é reproduzida naquilo que denominamos de colonialismo interno, que obriga o negro a se reconhecer, por exemplo, brasileiro e ocidental, mas cuja consciência não é, em absoluto, contemplada por esse imaginário.

Talvez a categoria colonial por excelência seja a de índio, que é o modo como o colonizador europeu definiu, e ainda define, a infinita diversidade cultural existente no continente ao momento da sua chegada. O termo não apenas distingue, no movimento em que nega e discrimina, mas passa a ser constitutivo do imaginário moderno/colonial no sentido em que nos define pela diferença, isto é, como *não índios, não de rua, não negros*, enquanto ao mesmo tempo somos em parte tudo isso. No referente à questão étnico-racial, o próprio discurso da miscigenação pode operar, e em muitos casos opera, como véu que encobre também a colonialidade, ao ocultar, como discurso homogeneizador, a subalternização, isto é, como discurso que esconde o caráter contraditório e conflitante da diversidade social.

Definido desde a chegada dos europeus, por um movimento de resistência e re-existência, o pensamento social da Nossa América tem feito, no seu contínuo movimento decolonial em busca da emancipação, aportes importantes, que vêm rompendo com a dicotomia entre teóricos e práticos ou entre acadêmicos e ativistas. Essas contribuições vêm do cotidiano das lutas pela democratização, pela universalização de direitos e pelos processos de formação dos mais diversos movimentos sociais. É importante salientar que, no caso específico do pensamento social latino-americano, essas contri-

buições teórico-metodológicas têm surgido, na sua quase totalidade, sob o signo de lutas contra a dominação do capital e de um claro e histórico caráter anti-imperialista. Entre elas encontramos contribuições específicas como: a) a Educação popular, e suas diversas experiências e desdobramentos em diversos campos e correntes da Educação; b) a Teologia da Libertação, que conseguiu unir na práxis as bases do pensamento marxista e da ética cristã, num momento histórico no qual tudo indicava a impossibilidade de tal façanha, e sua correlata Filosofia da Libertação, que desvenda o lado obscuro da ética e da moral das luzes, encontrando no povo oprimido o contraponto do ideal da modernidade eurocêntrica; c) diversas metodologias e concepções de construção, formação, pesquisa, sistematização e planejamento participativos, surgidas como uma necessidade para os grupos subalternos perante o desafio de dar organicidade e sustentabilidade a suas lutas. Dentre elas, o Planejamento Estratégico Situacional (conhecido como PES) de Carlos Matus; a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire; a Pesquisa-Ação Participativa, de Fars Borda e outros; e as metodologias de Sistematização de experiências, cujo representante mais destacado é o educador peruano Oscar Jara. É claro que em outros níveis de abrangência encontramos toda uma constelação de contribuições para além das aqui assinaladas, mas são estas, sem dúvida, as que, nas últimas décadas do passado século e no início do novo, mais amplamente têm se consolidado como contribuições para a ação e a reflexão de ativistas e indagadores sociais.

Os processos - múltiplos, locais e fragmentários - de que falamos, e que acham sua unicidade e historicidade,

isto é, sua aura na práxis social da Nossa América, não ocorrem sob um signo determinado, nem crescem à sombra de qualquer bandeira flamejante de clara e definida orientação ideológica, assim como tampouco se dão em espaços predeterminados das estruturas de participação social. De um modo diferente e em aparência aleatória, vêm ocorrendo em movimentos sociais os mais diversos, de grande abrangência ou de territorialidade estreita e definida, em grupos sem territorialidade específica, como jovens migrantes nos grandes centros urbanos ou pequenas cooperativas de camponeses, com moradores de rua ou grupos de mulheres, em grupos autônomos de homossexuais, mas também em experiências municipais de projetos de governo com participação popular, em projetos desenvolvidos por organizações não governamentais, e mais. Em suma, eles ocorrerão ali onde brotarem quaisquer tipos de organizações que possibilitem, de qualquer maneira,

Pensar nessas contribuições como produto de um mesmo e largo processo sócio-histórico de lutas em um contexto geopolítico determinado significa, em tese, que podemos procurar nelas antecedentes que apontem no sentido de uma confluência metodológica e/ou epistemológica.

a reflexão sobre o fazer dos grupos na subalternidade. Seja esta talvez a sua única condição prévia para dali brotar o conhecimento. Têm de comparecer, na vivência, os *nadies*. Entretanto, eles ocorrem num mesmo espaço-tempo determinado: aquele que vimos chamando, não por acaso, de *Nossa América*, e dos processos de resistência cultural, política, econômica e social que vêm se dando nela desde que o colonizador a nomeou pela primeira vez.

Pensar nessas contribuições como produto de um mesmo e largo processo sócio-histórico de lutas em um contexto geopolítico determinado significa, em tese, que podemos procurar nelas antecedentes que apontem no sentido de uma confluência metodológica e/ou epistemológica. Isto é, se falamos de contribuições do pensamento social latino-americano, quer dizer que nelas podemos encontrar ao menos alguns dos elementos que constituem este pensamento e definir se existe nele, ou não, uma matriz metodológica ou epistemológica. Acompanhando esse caminho, poderíamos abrir caminho para ulteriores indagações sobre uma racionalidade latino-americana. Uma primeira questão que salta à luz ao pensarmos nesta perspectiva é o fato de estas contribuições serem construídos orgânicos que se elaboram a partir de saberes extraídos do cotidiano das lutas e movimentos sociais, ou bem apontam nesse sentido. Isto é, têm, metodologicamente, um cuidado com a preservação dos saberes comumente negados pelo observador ou pelo educador/professor/instrutor. Já neste ponto se diferenciam, todas elas, da matriz do pensamento clássico. Dessa tentativa de superação da : (a) separação entre sujeito cognoscitivo e objeto cognoscível, identificada

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

68

como primeiro elemento constitutivo dessas diversas expressões do pensamento social latino-americano, se desprendem diversos elementos que apontam para a gênese das mudanças epistemológicas implícitas nessas formas do pensamento social, num sentido oposto ao ideal clássico. Esse cuidado metodológico com os saberes populares surge como uma necessidade imposta pela premissa ético-política da mudança. Isto é, a necessidade vivenciada e/ou aceita da superação das condições materiais de opressão impõe a necessidade de uma metodologia, um caminho a seguir; logo, um tipo de pensamento científico determinado, o que coloca a questão do (b) papel da utopia e do fazer como base epistemológica. Isto está na centralidade da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e sua crítica ferrenha ao “ensino bancário”, que nega o outro, ou nas dinâmicas participativas do PES e nas metodologias que busca a pesquisa-ação. É a isso que se refere o educador peruano Oscar Jara ao dizer que a educação popular, mais do que uma metodologia específica, constitui um fenômeno político inegável em todo o continente. Mas, ao negar o objeto a ser pesquisado ou formado ou organizado “de fora”, ao assumir a construção do conhecimento como um diálogo entre sujeitos do conhecimento, e, ao fazê-lo a partir do imperativo de mudança antes assinalado, coloca-se em questão uma ideia vital para o pensamento social clássico: (c) a [negação da] ideia da razão e do método como princípio universal, anterior ao objeto a ser conhecido. Vale lembrar que esta é uma das bases do axioma de legitimação do saber científico moderno. Um quarto e fundamental

elemento, que podemos identificar como decorrência dessa práxis, se relaciona à (d) negação da compreensão do cotidiano como elemento receptor passivo, incapaz de produzir conhecimento. Esta ideia tinha sua origem, por sua vez, na concepção científica moderna, na delimitação da produção de conhecimento como uma atividade específica e rigorosa, alheia à vida cotidiana e seus critérios, podendo mesmo se opor a estes.

Propomos, assim, a existência de ao menos dois elementos centrais constitutivos da práxis do pensamento social da *Nossa América*, cuja contribuição aparece como de fundamental importância para o processo de produção de conhecimento no sentido de abrir as ciências sociais. Um deles, mais invisível, no entanto o mais real de todos. O outro, talvez intangível, um espectro, porém o mais combatido no campo das ciências: o saber dos sujeitos na subalternidade e o caráter eminentemente atual e político da utopia como base epistemológica de conhecimento e transformação.

No processo de legitimação e institucionalização desse conjunto de saberes mais ou menos sistematizado, e sobre o qual se tem escrito não pouca teoria, via de regra os debates que os questionam ou defendem enquanto saberes legítimos os apresentam como o produto de pensadores, intelectuais ou cientistas, aos quais se questiona ora sua ideologização ora sua virtude de pensar a sorte dos pobres da terra. Entretanto, esquece-se que todos e cada um desses saberes surgiram, na sua grande maioria, como disse Oscar Jara, “de, para, por e com os que viveram a experiência”. É a partir dessa construção “de, para, por e com” que Paulo Freire descobre o caráter ontológico do diálogo. Para

ele, o diálogo não deve ser entendido como uma questão metodológica nem didática, mas compreendida na sua real dimensão ontológica, isto é, constitutiva do ser humano. É nesse sentido que dizemos que vivemos um estado de exceção, em que o diálogo contínuo é rompido pela separação entre objeto e sujeito, que tem se constituído no modo como percebemos o mundo e cuja característica essencial é a colonialidade. Essa ruptura é, por sua vez, a forma que assume a ruptura do fazer social, do contínuo processo de produção da vida pelo ser humano.

Até aqui apontamos como exemplos algumas contribuições do pensamento social da *Nossa América* a um pensamento social de novo tipo, no que possam significar uma abertura das ciências sociais. Levantamos alguns elementos, como construções axiomáticas que rompem, por sua vez, com o axioma de legitimação do saber científico moderno, como forma única de apreender a realidade. Arriscamos apontar aqueles elementos como base de uma racionalidade que seria base do pensamento social da *Nossa América*. Este simples exercício de reflexão pode ser visto como parte de um esforço coletivo de compreensão da nossa própria racionalidade, no que ela comporta, no próprio movimento contraditório de se pensar a partir da negação de se ser/estar na sociedade do capital, de razão prática da emancipação, isto é, como parte do projeto decolonial, movimento de reafirmação histórica da vida na subalternidade, à luz da diferença colonial, ou melhor, à contraluz da modernidade/mundo/colonial e sua onisciente e universal perspectiva da verdade.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, C. R. *O ardil da ordem: caminhos e...* São Paulo: Papyrus, 1986.
- DUSSEL, E. *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Usta, 1980.
- _____. *1492 el encubrimiento del outro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopia, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALEANO, E. *Libro de los abrazos*. México: Siglo XXI, 1991.
- GARCIA, R. L. *Cartas Londrinhas e de outros...* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- GONZAGA, J. G. F. *Possibilidades Educativas nas ações coletivas do MST: reflexões teóricas e epistemológicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Centro de Estudos Aplicados da Faculdade de Educação. Niterói, Rio de Janeiro.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOLLOWAY, J. *Mudar o mundo sem tomar o poder*. São Paulo: Viramundo, 2003.
- JARA H. O. *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones – Alforja, mayo, 2001.
- _____. *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Ponencia, Murguía, País Vasco, noviembre 2002. Disponível em: www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html
- LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.
- LOWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio, uma leitura*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- _____. *Temas de Nuestra América*. Lima: Biblioteca Amauta, 1990.
- _____. *El artista y la época*. Lima: Biblioteca Amauta, 1990a.
- MARTINS, J. de S. (Org.) et al. *Henry Lefebvre e o retorno da dialética*. São Paulo, HUCITEC, 1996.
- MARX, K.; Engels, F. *A ideologia alemã*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES
ESPAÇO

Jul-Dez/10

70

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs, coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

RETAMAR, R. F. *Todo Caliban*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. *Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SOTOLONGO CODINA, P. L.; DELGADO DÍAZ, C. J. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

THOMPSON, E. P. *The making of the English working class*. Nova Iorque: Vintage Books, 1963.

_____. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

WALLERSTEIN, I. *The modern World-System*. New York: Academic Press, 1974.

WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.