

Pensando a educação em chave decolonial: por uma virada epistêmica da filosofia da educação na América Latina.

Antônio Joaquim Severino
Universidade Nove de Julho
ajsev@uol.com.br

Resumo:

Partindo da constatação de que a prática da Filosofia da Educação, no contexto latino-americano, ainda continua ocorrendo sob a marca de uma colonialidade simultaneamente política e epistêmica, o ensaio defende a exigência do exercício, por parte dos praticantes deste campo de conhecimento, da tomada de consciência dessa condição, de seu questionamento crítico e do investimento na sua superação, de modo a assegurar respaldo filosófico sólido e autêntico para uma educação intercultural efetivamente emancipadora. Para tanto, assume a argumentação de que o fim do colonialismo jurídico-administrativo das sociedades colonizadas, em geral, e das sociedades latino-americanas, em particular, não representou o fim da colonialidade, pois o modo do existir humano nessas sociedades continua pautado na lógica eurocêntrica, o que configura a permanência de uma condição de colonialidade não só do poder, mas também do ser e do saber. Assumindo como ferramentas de leitura e análise da cultura latino-americana, as categorias de pensamento desenvolvidas por pensadores do Grupo Colonialidade/Modernidade, explicita formas latentes de subalternização das expressões culturais locais, em decorrência da imposição dos padrões conceituais e valorativos gestados pela logosfera euro-ocidental, da desqualificação e do silenciamento das vozes das populações originárias que não conseguiram assim construir uma cultura com identidade própria. Conclui então que à crítica ao eurocentrismo cultural deve se seguir a implementação e o desenvolvimento de uma etno-epistemologia bem como uma prática educativa alicerçada numa postura de interculturalidade.

Palavras-chave: Decolonialidade, emancipação, interculturalidade, etno-epistemologia.

Resumen:

Partiendo de la observación de que la práctica de la Filosofía de la Educación, en el contexto latinoamericano, aún continúa bajo la marca de una colonialidad a la vez política y epistémica, el ensayo defiende la demanda del ejercicio, por parte de los practicantes de este campo del saber, de conciencia de esta condición, su cuestionamiento crítico y inversión en su superación, a fin de asegurar un soporte filosófico sólido y autêntico para una educación intercultural efectivamente emancipadora. Por tanto, asume el argumento de que el fin del colonialismo jurídico-administrativo de las sociedades colonizadas, en general, y de las sociedades latinoamericanas, en particular, no representó el fin de la colonialidad, ya que la forma

de existencia humana en estas sociedades sigue siendo basada en la lógica eurocéntrica, que configura la permanencia de una condición de colonialidad no solo del poder, sino también del ser y del saber. Tomando como herramientas de lectura y análisis de la cultura latinoamericana, las categorías de pensamiento desarrolladas por pensadores del Grupo Colonialidad / Modernidad, explicitan formas latentes de subalternización de las expresiones culturales locales, como resultado de la imposición de patrones conceptuales y evaluativos generados por logósfera euri-occidental, de la descalificación y silenciamiento de las voces de las poblaciones originarias que no fueron capaces de construir su propia cultura. Concluye que la crítica del eurocentrismo cultural debe ir seguida de la implementación y desarrollo de una etno-epistemología, así como de una práctica educativa basada en una postura de interculturalidad.

Palabras clave: Descolonialidad, emancipación, interculturalidad, etno-epistemología.

Abstract:

Starting from the observation that the practice of Philosophy of Education, in the Latin American context, still continues under the mark of a simultaneously political and epistemic coloniality, the essay defends the demand for the exercise, by the practitioners of this field of knowledge, of awareness of this condition, its critical questioning and investment in overcoming it, in order to ensure solid and authentic philosophical support for an effectively emancipatory intercultural education. Therefore, it assumes the argument that the end of legal-administrative colonialism of colonized societies, in general, and of Latin American societies, in particular, did not represent the end of coloniality, since the way of human existence in these societies continues to be based on Eurocentric logic, which configures the permanence of a condition of coloniality not only of power, but also of being and knowledge. Taking as tools for reading and analyzing Latin American culture, the categories of thought developed by thinkers from the Coloniality/Modernity Group, reveal latent forms of subalternization of local cultural expressions, as a result of the imposition of conceptual and evaluative standards generated by the Euro-logosphere of the disqualification and silencing of the voices of the original populations who were not able to build their own culture. It then concludes that the critique of cultural Eurocentrism must be followed by the implementation and development of an ethno-epistemology as well as an educational practice based on a posture of interculturality.

Key words: Decoloniality, emancipation, interculturality, ethno-epistemology.

Introdução

Quando consideramos as relações entre cultura, educação e filosofia, no contexto da experiência civilizacional humana, sempre nos deparamos com uma dupla dimensionalidade: ou nos encontramos numa trama de múltiplas culturas em guerra umas com as outras, ou assistimos à imposição de uma cultura hegemônica, dominando todas as outras. A ideia que defendemos neste breve ensaio é que é chegada a hora de se buscar uma experiência de interculturalidade.

A tendência das sociedades humanas de imporem uma unidade cultural parece nascer de uma arquetípica necessidade de se entender o real a partir de uma arraigada visão da identidade, considerada na cultura ocidental, desde seus primórdios, como lugar privilegiado da verdade e conseqüentemente do modo de ser autêntico, posicionando-se contra toda multiplicidade que se dá à experiência humana do mundo. O real aparece como um caos, tal sua heterogênea multiplicidade, mas sempre se buscou apreendê-lo como um cosmos, como um universo, onde a diversidade se articularia necessariamente sob a unidade.

A experiência humana sempre foi múltipla, desvelando-nos um mundo complexo, diverso e heterogêneo. No entanto, desde os primeiros mitos de que se tem registro, o que se vê é o esforço denodado da subjetividade humana no sentido de dominar essa multiplicidade para reduzi-la a uma insistentemente desejada unidade. O pensamento na cultura ocidental nasce buscando uma unidade, um princípio unificador, aprioristicamente considerado como sendo a base do modo da verdade. E trata-se de uma unidade que deve banir toda multiplicidade tanto na linha do espaço como na linha do tempo. Como o demonstram também os primeiros pensamentos filosóficos, há todo um esforço para se recusar a diversidade como a mutabilidade. A matriz originária do pensamento ocidental é a unidade identitária... A identidade torna-se o critério do ser e do pensar. É por isso que a filosofia ocidental se inaugura com a vitória de Parmênides sobre Heráclito, a vitória da estabilidade, da permanência sobre a mudança. O ser deve ser sempre idêntico a si mesmo, independente do lugar em que ocupa na ordem das coisas e do momento que vive no tempo. Não bastasse Platão ter desqualificado todo o mundo sensível, por ser feito só de multiplicidade e mudanças, em nome de um mundo

inteligível, eterno, perfeito e uno, incorruptível, Aristóteles reduz tudo às essências eternamente idênticas a si mesmas e repudia até mesmo o movimento local.

Não podendo exorcizar a diferença pelo saber, os homens tentam fazê-lo recorrendo ao poder, sempre buscando suprimir a diferença. Não se consegue fazer conviver dialeticamente a identidade e a diferença. Mas a presença do múltiplo, do diferente, do mutável, é uma presença inexorável. Não pode ser anulada pelo saber... Então entram em cena o valer e o poder. A subjetividade humana não é apenas um espelho cognitivo, ela é também, e até com maior força, um espelho valorativo. Não apenas se reconhece o idêntico como o mais verdadeiro mas também como o mais valioso. Por isso mesmo, na impossibilidade de impor sua prioridade só com o saber, a cultura humana vai recorrer ao poder para fazer essa imposição. A partir desse momento, a diferença passa a ser considerada como desigualdade. E é isso que transforma o saber em arma de poder.

Uma vez calada no pensamento, no ambiente da subjetividade, a diferença é desterrada, isolada, devendo ser suprimida. E aí nascem não só a discriminação e a rejeição do que é diferente, mas também a sua repressão e até mesmo sua destruição... Tudo em nome da busca de uma unidade irreal. Por isso mesmo, a história da epopeia humana é contada pelo detentor da unidade, que, na verdade, é o detentor do poder. Eis o coração de todo sofrimento e de toda dor: a opressão a toda diferença.

A dor procede do sofrimento uma vez que a unidade gestou o direito ao poder e à dominação. O sofrimento atinge a vítima da dominação, da opressão, que sofre por ser diferente. A arquetipia dessa condição nasce, pois, da negação da possibilidade de um modo de existir em que a identidade pudesse conviver dialeticamente junto à diferença, como quisera Heráclito, que, por defender essa concepção, foi rejeitado e acusado de insano ao insistir nessa exigência...

A transformação da diferença em desigualdade introduz a dor e o sofrimento na existência histórica dos seres humanos. A diferença histórica entre as pessoas, demonstração da diversidade, da alteridade, transforma-se em desigualdade valorativa, o que é tomado como justificativa pelos mais fortes, pelos mais poderosos, para o exercício concreto do poder, realizado como dominação. Vemos então que a origem da opressão, da perseguição, da discriminação, dos preconceitos e de todos os estigmas que se abatem sobre homens e mulheres está no fato da transformação da diferença em desigualdade.

Felizmente, nos últimos tempos, vem se constituindo um novo olhar antropológico, para o entendimento da diversidade humana, com reflexos ideológicos positivos que valorizam essa diversidade como uma riqueza e não como um empobrecimento. Esse novo olhar emerge com o reconhecimento e a afirmação do multiculturalismo que é o reconhecimento da diversidade das culturas, a expressão da recusa da unicidade originária do real e da experiência que a traduz. E esta sua grande contribuição, ao afirmar a existência de múltiplas culturas, merecedoras todas de igual reconhecimento. Ao questionar radicalmente a legitimidade de qualquer uma das culturas se impor como mais valiosa sobre as demais. E isso no concernente a todos os aspectos da vida cultural, como é o caso das duas dimensões existenciais que nos interessam neste momento, a educação e da filosofia.

Esta consciência e esse pressuposto de que desconhecer a cultura nativa dos sujeitos, particularmente dos sujeitos educandos, é destruir a identidade dos mesmos. Impõe-se reconhecer e valorizar as expressões culturais particulares de todos os agrupamentos humanos, não só por uma razão epistemológica, evitando assim todas as formas de etnocídio epistêmico, mas também por razões éticas e políticas, pois sem a garantia de sua identidade, as pessoas humanas não podem ser autônomas, livres e emancipadas.

Mas se, de um lado, o monoculturalismo, vincado na suposta unidade identitária, não condiz com a condição humana, de outro, também o multiculturalismo perde toda sua legitimidade se ele se reduzir a pura afirmação da presença das diferentes culturas, transformadas em novos Narcisos coletivos. É preciso assegurar a intercomunicação entre elas. O multiculturalismo precisa se impregnar e se expressar concretamente como interculturalismo.

Tem toda pertinência a conclusão de D'Ambrosio, ao afirmar que

O multiculturalismo está se tornando a característica mais marcante da educação atual. Com a grande mobilidade de pessoas e famílias, as relações interculturais serão muito intensas. O encontro intercultural gera conflitos que só poderão ser resolvidos a partir de uma ética que resulta do indivíduo conhecer a sua cultura e respeitar a cultura do outro. O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência (1990, p. 151-152).

Há que se dar conta então de que o mundo humano se configura como formado por um número elevado de culturas peculiares, culturas específicas, singulares, diferentes entre si. É o momento do multiculturalismo. Mas essas múltiplas culturas se encontram necessariamente em relações recíprocas, num relacionamento que se estreita cada vez mais atualmente em decorrência do processo de globalização econômica e cultural, formas concretas do desdobramento de seu existir necessariamente comunitário. Mais do que todas as demais espécies vivas, a espécie humana carece do apoio mútuo entre seus integrantes.

Só que as relações dessas culturas entre si nem sempre se dão de modo harmonioso, até em função da tendência das culturas mais fortes se imporem sobre as mais frágeis, a se configurar como cultura hegemônica, como se fosse uma cultura superior, digna a ser respeitada como cultura universal, e, portanto, única. Muitas vezes, as culturas oprimidas para afirmarem sua identidade e autonomia, acabam se fechando sobre si mesmas, assumindo uma perspectiva monoculturalista, questionando a possibilidade do diálogo sem dominação com as outras culturas.

Colonialismo e colonialidade nas sociedades latino-americanas.

Estes breves preliminares antropológicos nos ajudam a ver as relações historicamente assumidas entre as culturas dos povos colonizadores e aquelas dos povos colonizados e a configuração que assumem as expressões culturais locais. O tecido da vida cultural humana das diversas sociedades se distribuem no planeta como um amplo espectro de uma multiplicidade polifônica de culturas diversas, que não se encontram em condição de isonomia e igualdade mas sob fortes laços de dominação de umas sobre outras, pois o processo de colonização econômica e política sempre se fez acompanhar de igual dominação cultural. Por isso, todo processo de decolonização que hoje se busca, abrindo possibilidades de ascensão cultural para os subordinados, para os marginalizados e para os excluídos, implica necessariamente no reconhecimento e no respeito da dignidade dos indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. O rescaldo da história da comunidade humana mostra, de forma mais que pertinente, a alienação do colonizado pelo colonizador, a perda de sua própria identidade. Mesmo

quando não ocorre o genocídio físico, ocorre um genocídio epistemológico ou um epistemicídio, como o designou Boaventura Santos (2009).

Tal situação expõe, em toda sua profundidade, a contradição da própria condição da existência histórica concreta vivida pela sociedade latino-americana. Existência que é marcada por uma identidade ainda em processo de construção. Processo esse constituído por um jogo de forças entremeadado de muita violência e agressão recíproca tanto físicas quanto culturais. Destino fatal de toda colonização. Esta nunca realizou a experiência de um encontro compartilhador de conquistas sociais e culturais de povos diferentes que entram em contato, mas, pelo contrário, sempre mediante um processo político, econômico e cultural de dominação opressiva e predadora.

O conquistador não deixa o conquistado se manifestar. A estratégia fundamental no processo de conquista, de um indivíduo, grupo ou cultura [dominador] é manter o outro indivíduo, grupo ou cultura [dominado] inferiorizado. Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizados é enfraquecer as raízes que dão força à sua cultura, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (D'Ambrosio, 1990, p. 149).

Mas o multiculturalismo tem implicações mais profundas com relação à própria prática do conhecimento em suas diversas modalidades e, particularmente, no caso da modalidade filosófica. Impõe-se levar em conta igualmente a multiplicidade de expressões culturais para se conceber e praticar a filosofia. Assim, não cabe entender a filosofia como se ela fosse uma forma de saber universal de saber ou, pior ainda, como se fosse o saber produzido por uma única cultura supostamente superior às demais. Cada filosofia é igualmente produto de uma cultura específica, particular. Ela é germinada no seio de uma logosfera específica, que atua ao lado de outras tantas logosferas presentes e atuantes no seio das várias culturas.

A colonização da América Latina, como aliás a colonização de qualquer outra parte do mundo, foi também epistêmica, sendo imposta aos colonizados uma forma de conhecer, de sentir e de agir que não leva em conta a especificidade de experiência deles. Ela não se deu apenas mediante imposições político-econômicas mas também mediante o desconhecimento, a desqualificação e o silenciamento, quando não da destruição das vozes nativas. Ocorreu que os europeus, ao conquistarem a América

Latina, no século XVI, trouxeram, junto com suas ferramentas técnicas, suas armas, suas leis e suas línguas, também uma matriz cultural de pensamento. Ao conduzirem seus modos de existir no novo território, não levaram em conta as formas de pensar e de sentir das populações nativas da região, desqualificando-as, impondo sua substituição pelas referências culturais de que eram portadores. Conceitos e valores das culturas locais foram descartados, em nome dos conceitos e valores vinculados à cultura europeia. As vozes locais foram silenciadas. No processo da conquista, ao lado dos inúmeros e violentos genocídios, os colonizadores cometeram também um amplo epistemicídio. O projeto colonialista implicava assim a tentativa de instauração de uma realidade monocultural, todas as expressões do saber e do sentir devendo se dar sob esse paradigma considerado universal, ao qual todos os colonizados deveriam se integrar, abandonando ou camuflando suas próprias referências culturais. Na conquista dos territórios americanos, foram impostos aos nativos não só um domínio político e econômico, mas também uma matriz cultural, não mediante uma proposta de troca mas mediante a destruição das matrizes locais. A visão de fundo foi a de que os conquistadores detinham uma expressão cultural, de alcance e valor universais, sendo, portanto, a única que deveria prevalecer, cabendo aos nativos adotá-la para ressignificar e conduzir suas existências. Tratava-se de uma perspectiva totalmente monoculturalista, que era imposta numa realidade social intensa e extensamente multicultural, composta que era pela presença de múltiplas comunidades humanas, cada uma com sua cultura própria. Toda a educação que fora então oferecida à população teve como principal função fazer a imposição dessa cultura única.

Daí ficar claro o que aconteceu com a configuração do conhecimento, em geral, e do pensamento filosófico, em particular, ao longo dos 500 anos de colonização dos povos latino-americanos. Mesmo quando se empenha em conhecer as peculiaridades regionais, a expressão do pensamento se dá pela aplicação dos conceitos e valores integrantes da logosfera europeia. Foi o que ocorreu igualmente com o pensamento filosófico-educacional entre nós que tem se configurado assumindo os cânones epistemológicos e linguísticos da tradição filosófica eurocêntrica, desde suas alegadas origens clássicas na Grécia até as formulações teóricas contemporâneas. Sem dúvida, a prática atual da filosofia da educação, teorizada pelos pensadores e pressuposta pelos educadores latino-americanos, tem se desenvolvido intimamente vinculada a essa tradição filosófica ocidental. que é tomada não como uma tradição

particular da logosfera europeia, mas como o modo universal de conhecer, de pensar e de sentir, modo esse apresentado como sustentação da própria legitimidade, unicidade e hegemonia.

A virada onto-axio-epistemológica do pensamento latino-americano

No entanto, nesta virada de século e de milênio, começou a emergir em nosso contexto uma tomada de consciência dessa condição, alienada e alienante, de colonialidade de nossos modos de ser e de saber, tendo se desencadeado uma crítica dela e propostas para sua superação (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007) Reconhece-se então a multiplicidade de culturas no tempo/espço latino-americano, marcada pela presença de alteridades, impondo-se o respeito a todas mediante uma prática intercultural no relacionamento entre essas diversas identidades. E passa-se a cobrar espaço cultural explícito para a razão nativa, pelo resgate das expressões até então silenciadas, questionando-se a hegemonia dos paradigmas filosóficos euro-norte-americanos. Começa a ganhar vulto a proposta de uma virada onto-axio-epistemológica na configuração teórica e prática da Filosofia, em geral, e da Filosofia da Educação, em particular, de modo a se alcançar uma compreensão mais autêntica da cultura e da educação latino-americanas. Considera-se que sem esse reequacionamento, torna-se inviável a implementação, na práxis histórica do continente, de uma educação efetivamente emancipadora.

A educação sempre ocupou lugar relevante, na medida em que, graças à prática educativa, a própria existência humana se encontra interpelada. (Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Assim, as ciências e a filosofia da educação se propõem a fazer uma hermenêutica da condição humana, sob o ângulo da educação. Buscam então explicitar o sentido da educação no contexto do sentido abrangente da existência humana. As duas modalidades de conhecimento, --- o científico e o filosófico -- se empenham então a desenvolver suas respectivas tarefas nesse processo, utilizando, cada uma delas, suas ferramentas específicas.

Da perspectiva de uma abordagem teórica geral da Filosofia da Educação, tem-se que o sentido a ser atribuído ao processo educacional é aquele da realização de um projeto antropológico, ou seja, a finalidade intrínseca da educação é ser processo de

humanização, de construção da pessoa, mediante um processo de formação, tem-se em vista a realização de uma prática formativa que equipe os indivíduos para se relacionarem o mais adequadamente com o mundo natural, com o mundo social e com o mundo cultural, alcançando assim o máximo de sua humanidade, mediante uma modalidade de prática que possa direcionar o agir dos educandos para essa tríplice finalidade. A humanização que se almeja é exatamente aquela qualidade de vida da pessoa, graças à qual possa se encontrar numa relação de maior harmonia possível com a natureza material, seu habitat físico, com os seus semelhantes, com a sociedade local e com o todo da humanidade, e com os bens simbólicos, vivenciados em sua intimidade subjetiva e compartilhados com os seus semelhantes, na sua cultura.

Mas ditas as coisas desta forma corre-se o risco de se cair num discurso abstrato, que configura uma visão teórica genérica, como se tratasse do homem genérico. Risco de uma abordagem de cunho metafísico, idealista e a-histórico, incapaz de dar conta da realidade concreta da existência. Ocorre que o homem histórico, concreto, não existe na generalidade, ainda que ele possa ser abstratamente pensado nessa perspectiva. E a educação não pode aparecer como um processo puramente teórico, uma vez que precisa ser um processo eminentemente prático. Mas a prática só pode acontecer numa realidade histórica e social concreta. (Ballestrin, 2013). Daí a proposta fundamental deste ensaio: a Filosofia da Educação na América Latina precisa ser pensada e praticada sob uma chave decolonial, configurando-se como modalidade de etno-conhecimento e de interculturalidade, únicos caminhos viáveis para a compreensão da educação como mediadora efetiva da implementação de um projeto antropológico emancipador.

Sem dúvida, a prática atual da filosofia entre os latino-americanos, registrada na sua produção teórico-literária, ainda acontece intimamente vinculada à tradição filosófica ocidental, situação que é um dado de realidade que traduz uma facticidade histórica de filiação cultural que não cabe avaliar apressadamente apenas sob o ângulo da dependência. Como dado histórico real, é fenômeno decorrente de múltiplas determinações, inalterável pelo anátema da lamentação. O que se nos impõe, no entanto, como tarefa científica e crítica, é o conhecimento do fenômeno, o seu acompanhamento, sua descrição e análise. Qualquer desejada criatividade pressupõe o desvendamento analítico-crítico de todas as coordenadas que tecem o fenômeno cultural nas tramas das relações.

Este movimento de crítica à hegemonia da epistemologia europeia se coloca como esforço para mobilizar uma logosfera mais intensa e diretamente vinculada ao contexto sociocultural latino-americano. Em nosso continente são reconhecidas algumas lideranças intelectuais, pensadores como Walter Mignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussell, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Lander, Josef Estermann, Leopoldo Zea, Arturo Roig, Salazar Bondy, Rodolfo Kusch entre outros. Cabe assinalar que este movimento conta com a contribuição também de pensadores europeus e norte-americanos que se dedicaram à análise teórica dessa questão, tornando-se sensíveis a essa causa. Assim, além de Boaventura Souza Santos, é o caso dos norte-americanos Catherine Walsh e Immanuel Wallerstein, e do austríaco Joseph Eastermann.

No final da década de 1990, uniram-se formando o Grupo conhecido como **Modernidade/Colonialidade (M/C)**¹, O movimento, de cunho epistemológico, desencadeado pelo referido grupo, promoveu um debate crítico, buscando renovar os alicerces que sustentavam as Ciências Sociais. Sua principal bandeira estava ancorada na opção pela “decolonialidade”² --- epistêmica, teórica e política --- como instrumento capaz de colaborar para uma compreensão da realidade socio-cultural e atuação nela, com vistas a questionar e superar a permanência dos contornos de colonialidade global em todos os níveis da vida pessoal e coletiva. Esse grupo teve sua gênese a partir do rompimento com outro grupo de reflexão epistemológica, **Estudos Subalternos Latino-americanos** e também em função do compartilhamento de alguns conceitos centrais criados pelos principais expoentes formadores do **Grupo M/C**. O objetivo principal defendido pela proposta de reflexão epistemológica do **Grupo M/C** era identificar e superar os marcos da colonialidade instaurada nos campos do poder, do saber e do ser.

A compreensão do sentido da colonialidade requer o entendimento de mecanismos que se inscrevem na lógica histórica da dominação econômica, política e cultural, perpetuando-se ao longo de todo o processo reconhecido como pós-colonial.

¹ Ao longo do texto sempre que houver referência ao Grupo Modernidade/Colonialidade será utilizada a sigla M/C, pois essa conotação é usada de maneira recorrente por autores estudiosos da área.

² Este termo será desenvolvido mais adiante, no entanto, cabe ressaltar que, inicialmente, foi cunhado por Walter Mignolo como “descolonialidade”, adquirindo esta nova ortografia a partir da contribuição de Catherine Walsh para o Grupo Modernidade/Colonialidade.

Quando se pensa no termo “pós-colonialismo”, é preciso fazer uma distinção entre as possíveis conotações que esse termo adquire. Historicamente, o “pós-colonial” demarca o período configurado pelo processo de descolonização do chamado “terceiro mundo” por volta da metade do século XX. Período entendido como perda da hegemonia colonial evocando a independência, a libertação e a emancipação política e econômica das sociedades exploradas pelo imperialismo europeu, especialmente nos continentes asiático e africano. O outro emprego do termo, segundo Ballestrin (2013), “... se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir de 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (p. 90).

Nesse sentido, o argumento do “pós-colonialismo” reveste-se da premissa de descentralizar as narrativas em vigor juntamente com o modo de perceber dos sujeitos contemporâneos, desconstruindo as ideias advogadas pela visão essencialista ao propor uma epistemologia crítica ao ponto de vista dominante na modernidade. Pensar a colonialidade é perceber a existência de situações de opressão e dominação assentadas nas fronteiras de gênero, etnia e/ou raciais.

É importante destacar que os pensadores pós-coloniais, diferentemente do que se possa imaginar, não surgiram no ensejo da institucionalização do pós-colonialismo, estando presentes no centro das discussões do próprio colonialismo, atuando em uma espécie de resistência dialética do momento histórico. A insurgência destes articuladores germina no momento em que percebem a existência de relações antagônicas caracterizadas por evidências que comprovam o vínculo colonizador-colonizado, afirmando a existência da binaridade discutida por Walter Dignolo³ por meio conceito de “diferença colonial”, revelando que a simples presença do Outro impede a manifestação e o desenvolvimento de identidades autônomas, emancipadas e plenas. A relação estabelecida nos moldes da colonialidade provoca uma ruptura entre o colonizado e a própria identidade ao subjugar-lo aos mandos e desmandos do colonizador.

³ Nascido em Córdoba, Argentina, formado em Filosofia da Linguagem e Semiótica é reconhecido pela produção acadêmica em torno dos conceitos colonialidade global, geopolítica do conhecimento, pensamento de fronteira, pluriversidade e transmodernidade. Membro dissidente do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, é considerado uma das vozes mais importantes do Grupo Modernidade/Colonialidade. Atualmente, leciona na Universidade de Duke, situada na Carolina do Norte (EUA).

Frantz Fanon⁴ juntamente com outros pensadores como Aimé Césaire⁵ e Albert Memmi⁶ são exemplos de precursores do argumento pós-colonial em meados do século XX, por trazerem para a arena das discussões questões relativas à colonialidade e, ao mesmo tempo, tentar interceder pelo colonizado vitimizado e silenciado pelas práticas coloniais. As produções desses intelectuais figuram como obras seminais e ecoam ao lado de autores como Edward Said⁷ cuja obra *Orientalismo* (1978) retrata a invenção do oriente pelo ocidente e denuncia a produção do conhecimento como instrumento de exercício à prática de dominação.

No sul asiático, por volta da década de setenta do século XX, constitui-se sob a liderança de Ranajit Guha⁸, o **Grupo de Estudos Subalternos** como contribuição aos esforços pós-coloniais epistêmicos, intelectuais e políticos. O projeto tinha como objetivo analisar tanto a historiografia colonial implantada na Índia pelos ocidentais europeus quanto a historiografia nacionalista indiana, reconhecida como eurocentrada. Rapidamente, essa perspectiva se expande tornando-se conhecida fora da Índia e inspirando a formação do **Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos**, oficialmente implantado por meio do documento *Manifesto Inaugural do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos* (1993). Aos poucos esses movimentos se alastram pela América e no final da década de 1990 surge, nos Estados Unidos, o **Grupo M/C** sob o comando de Walter D. Mignolo.

⁴ Psiquiatra, filósofo de ascendência africana, originário da Martinica, destacou-se pelo forte envolvimento na luta pela independência da Argélia. Estudioso de temas como descolonização e psicopatologia da colonização, dedicou-se a analisar as consequências psicológicas da colonização na relação colonizador-colonizado. Principais obras: *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961).

⁵ Escritor e político francês, cunhou o termo “Negritude” anunciado no primeiro exemplar do jornal *O Estudante*, fundado pelo referido autor juntamente com outros colegas indianos-guianenses. Sua inspiração era uma tentativa de rejeitar o projeto francês de assimilação cultural, promovendo a África e a cultura africana. Obra de destaque *Discurso sobre o colonialismo* (1978).

⁶ Escritor e ensaísta francês, nasceu na Tunísia francesa e publicou diversas obras baseadas na dificuldade de encontrar equilíbrio entre o Ocidente e o Oriente, dentre elas salienta-se *O Colonizador e o Colonizado* (1957).

⁷ Nascido em Jerusalém, tornou-se intelectual, crítico literário e ativista da causa palestina. Estudou na Universidade de Princeton e na Universidade de Harvard. Atuou como docente de Inglês e Literatura Comparada na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

⁸ Indiano e historiador, exerceu forte influência no Grupo de Estudos Subalternos originado no sul da Ásia e da África. Defendeu que o conceito “subalterno” definia os sujeitos caracterizados a partir da diferença demográfica entre a população total indiana e todos aqueles descritos como pertencentes à “elite”. Destacou-se pela obra *Aspectos elementares da insurgência camponesa na Índia colonial* (1983).

A partir daí a América Latina vê-se inserida no debate pós-colonial, fortemente comprometido com o estudo da condição do subalternizado em solo latino-americano. No entanto, Mignolo defende a teoria de que os estudos de base indiana não deveriam ser assumidos e traduzidos para a análise da realidade latino-americana. Ele acreditava que os diferentes *loci* de enunciação resultariam em interpretações equivocadas da realidade estudada, pois a perspectiva indiana tinha como herança o imperialismo colonial britânico e manteve apartadas do debate questões relativas à trajetória de dominação e resistência vivida pela América Latina. Além disso, o **Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos** tinha como fonte de articulação teórica autores como Michael Foucault, Jacques Derrida, Antônio Gramsci e Ranajit Guha pensadores eurocêntricos, a exceção de Guha cuja origem remetia ao sul. Mignolo acreditava que eles, influenciados pelas próprias origens europeias, teriam dificuldades em promover discussões profundas e radicais sobre a condição de existência latino-americana.

A intenção de criar um grupo essencialmente latino-americano, com bases latinas se deu como tentativa de transcender epistemologicamente, buscando descobrir e revalorizar as teorias e epistemologias do sul oprimido, descolonizando não só as mentes, mas também os padrões ocidentais em vigor ao propor a construção de novos paradigmas.

O grupo começa a ser articulado em 1998 como resultado de vários encontros, seminários e palestras que reuniram nomes como Edgard Lander⁹, Arturo Escobar¹⁰, Walter Mignolo, Enrique Dussel¹¹, Aníbal Quijano¹² e Fernando Coronil¹³. Estes encontros funcionaram como ponto de partida para a construção de uma

⁹ Sociólogo venezuelano, professor da Universidade Central da Venezuela e um dos principais organizadores do Fórum Mundial de 2006 em Caracas. Tem participação na obra coletiva *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

¹⁰ Antropólogo colombiano-americano. Interessa-se por pesquisas relacionadas à ecologia política, antropologia do desenvolvimento, aos movimentos sociais e ao desenvolvimento político da América Latina. Idealizador da Teoria Crítica do Desenvolvimento.

¹¹ Argentino naturalizado mexicano é filósofo, historiador e teólogo. Internacionalmente conhecido por seu trabalho no campo da ética, da filosofia política, da filosofia da América Latina e, principalmente, como fundador da Filosofia da Libertação.

¹² Sociólogo e teórico político peruano foi o mentor do conceito *Colonialidade do Poder* e defensor da ideia de raça como uma categoria mental da modernidade.

¹³ Antropólogo venezuelano, contribuiu com estudos relacionados à política do petróleo na Venezuela.

publicação coletiva, intitulada *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (2000). Aos poucos outros intelectuais como Catherine Walsh¹⁴, Boaventura de Sousa Santos¹⁵, Nelson Maldonado-Torres¹⁶ foram se incorporando ao grupo.

Cabe ressaltar que muitos desses pensadores já vinham desenvolvendo, desde 1970, linhas de pensamento próprio a exemplo de Enrique Dussel, com *Filosofia da Libertação*, Aníbal Quijano, com *Teoria da dependência*, Immanuel Wallerstein¹⁷, com *Teoria do Sistema-Mundo*. Estas ideias foram incorporadas pelo **Grupo M/C**, enriquecendo-o.

Além disso, alguns conceitos criados pelos próprios intelectuais serviram como guia para o desenvolvimento dos trabalhos de reflexão. Entre eles destaca-se o conceito cunhado por Aníbal Quijano (1989), “colonialidade do poder”, configurado pela permanência e perpetuação da cultura e das estruturas do sistema-mundo capitalista/moderno/colonial na subjetividade do colonizado, mesmo com o fim da colonização política e econômica.

Outro conceito trabalhado pelo **Grupo M/C** é a “diferença colonial”, construída e edificada pela ideia de raça da população. A classificação baseada neste critério promoveu a hierarquização populacional, garantindo a superioridade da raça branca ao estabelecer um padrão de poder capaz de englobar dimensões materiais e subjetivas da existência.

Arelado à “diferença colonial”, surge o conceito “geopolítica do conhecimento”, configurando a existência de epistemologias locais reveladoras da riqueza cultural pertinente a uma determinada região.

¹⁴ Professora titular e diretora do doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simón Bolívar. Americana de nascimento tem uma longa trajetória de assessoria aos movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina. Propôs a reformulação da conotação descolonial para a decolonial.

¹⁵ Licenciado em direito pela Universidade de Coimbra e doutor em Sociologia do Direito por Yale. Um dos fundadores da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, tornou-se referência ao organizar a obra coletiva *Epistemologias do Sul* e ao desenvolver conceitos como Ecologia do saber, Pensamento Abissal, Epistemicídio, Sociologia das ausências e Sociologias Emergentes.

¹⁶ Professor do Departamento de Estudos Latinos e do Caribe Hispânico da Universidade Rutgers, New Jersey e Presidente da Associação Caribenha de Filosofia.

¹⁷ Sociólogo estadunidense, especializou-se em assuntos da África pós-colonial, sendo o principal articulador da Teoria do Sistema-Mundo e uma das principais referências teóricas dos movimentos antiglobalização. Reconhecido pela obra *O sistema mundial moderno* (1990).

Um convite ao diálogo, em detrimento da construção de um novo universal, surge a partir do conceito de “transmodernidade” desenvolvido por Enrique Dussel, demonstrando uma pulsante preocupação com a pluralidade global ao tentar permitir a aparição da multiplicidade de experiências de sujeitos acometidos pelas mais variadas formas de dominação colonial.

Ao propor a modificação do uso do termo “descolonial” pelo termo “decolonial”, Catherine Walsh, segundo Ballestrin (2013), tenta estabelecer uma aproximação do termo à proposta defendida pelo **Grupo M/C** de promover a genealogia do pensamento. Para Catherine (*apud* Ballestrin, 2013, p.108), o termo “descolonial” remetia à ideia de libertação política, econômica e administrativa territorial vinculada à ideia histórica de descolonização, mas não alcançava a esfera do pensamento e, portanto, da subjetivação, propósito primordial para o projeto decolonial do **Grupo M/C**.

É de se ressaltar ainda que o processo de decolonização empreendido pelo **Grupo M/C** não deve ser interpretado como a total rejeição das criações humanas advindas do Norte global, muito menos como pretexto para a desconsideração das produções realizadas por essa parte da humanidade. O que se pretendia era produzir um contraponto e uma resposta ao que se convencionou como tendência histórica, o Sul proporcionando as experiências e o Norte como o gerenciador capaz de interpretar e dar significado a tais experiências.

Finalmente, é importante alertar que os conceitos assinalados constituem uma pequena amostra dos diversos conceitos construídos ao longo do processo de desenvolvimento dos grupos de estudos epistemológicos pós-coloniais, sendo, portanto, uma tentativa de elucidar o eixo condutor das referidas reflexões sem esgotar as produções que têm adensado as construções epistemológicas contra-hegemônicas.

Conclusiones

Do exposto cabe concluir que essa nova postura teórica e política, vinculada a essa virada filosófica pós-colonial e decolonizante, leva a algumas inferências relacionadas ao entendimento filosófico da educação no contexto latino-americano:

O conhecer deve ser entendido e praticado como efetiva prática de etnoconhecimento, entendido como se realizando de forma enraizada, ou seja, a partir das raízes culturais da própria comunidade em sua real condição histórico-social. Isso implica uma postura de questionamento e superação do silenciamento imposto ao pensamento nativo pela intervenção colonizadora que produziu um epistemicídio das formas de expressão das culturas locais pré-existentes à chegada dos europeus e impediu que a comunidade latino-americana, que se formou ao longo dos últimos 500 anos, constituísse uma identidade própria e trilhasse caminho diferente daquele traçado pela matriz cultural do colonizador. Daí a necessária crítica à pretensão de universalismo da epistemologia fundada na logosfera da tradição ocidental, pleiteando-se para a filosofia latino-americana uma perspectiva epistemológica fundada em sua própria logosfera. Trata-se então de uma abordagem apoiada em epistemologias contra-hegemônicas, entendida como prática teórica que se vincula dialeticamente à imanência existencial na temporalidade histórico-cultural de cada sociedade bem como à transcendência da atividade subjetiva de doação de sentido à concretude desse existir histórico.

Igualmente, todas as relações a serem estabelecidas entre os atos de conhecer, de educar e de vivenciar a própria cultura em geral, devem acontecer mediante um intenso e extenso diálogo intercultural. A interculturalidade deve ser marca de todo diálogo entre os humanos. E por interculturalidade, há que se entender a postura de intercâmbio entre culturas diferentes, intercâmbio que se caracterize por uma efetiva interação e convivialidade entre elas, sempre tramada pelo reconhecimento e respeito mútuos, sem hierarquizações e hegemonia de umas sobre as outras. De modo particular, o cultivo da filosofia demanda a assumpção de um modo de pensar que leve em conta a experiência vivida pelas diferentes comunidades e suas diferentes culturas.

Em seus esforços de desenvolver seu próprio modo de pensar, os povos colonizados não devem retomar mecanicamente aquela suposta filosofia universal que, na realidade ocidental, não passou da imposição forçada do filosofar eurocentrado, nem se isolar num pensar autossuficiente e incomunicável, que não estabelece pontes com outros pensamentos. Trata-se de construir um discurso dialogante, que supõe a alteridade e com ela estabelece comunicação, pois o diálogo filosófico se constitui no seio da matriz de um diálogo intercultural capaz de reconhecer as idiosincrasias que perpassam a trajetória da construção do processo existencial. Como bem alicerça Raul Fonet-Bettancourt, ao afirmar

... aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e re colocação cultural e contextual. É uma atitude que, por nos tirar de nossas seguranças teóricas e práticas, permite-nos perceber o analfabetismo cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a ‘própria’, para ler e interpretar o mundo (2004, p. 13).

A postura intercultural pressupõe, portanto, a admissão de que o conhecimento humano se enraíza em contextos histórico-sociais bem concretos das diferentes culturas, não procedendo condoreiramente de um *logos* universal que dispensasse qualquer vinculação às culturas singulares. Como insiste Fonet Bettancourt, ao tratar da prática da filosofia na América Latina, impõe-se “superar o uso colonizado da razão, que continua cúmplice da herança colonial” (*ib.*, p. 13), que mantém “a vigência normativa do cânone estabelecido pela tradição acadêmica centro-europeia na metodologia filosófica” (*ib.*, p. 24), quando se desconhece o que é pensado, falado e escrito nas línguas nativas. Não se trata, obviamente, de recusar o diálogo, na linha do tempo histórico, com a tradição filosófica, e com as múltiplas versões do filosofar contemporâneo, na linha da espacialidade sociocultural; mas isso não implica perder-se no outro dessas tradições, sobretudo, em nosso caso, alienar-se no pensamento eurocentrado.

Em decorrência dessa perspectiva socio-histórico-cultural do conhecimento e da filosofia, a filosofia da educação tem como compromisso intrínseco e denso com a

luta teórica e prática pela libertação humana. Por isso, o filosofar deve ser compromissado com a proposta da libertação, entendida como emancipação humana, articulando suas dimensões ética e política, não só no posicionamento prático do filósofo como pessoa, mas também no seu discurso teórico. A abordagem etnofilosófica se compromete com a causa emancipatória dos segmentos excluídos da humanidade, contribuindo assim para a luta contra a opressão. É sempre um permanente investimento com vistas à superação da condição de colonização por nós ainda vivida, uma luta constante para libertar seu pensamento das malhas do pensamento dos dominadores, evitando todas as formas de epistemicídio, resultantes do processo de colonização.

Daí decorrer para esta nova perspectiva filosófica, sob sua tríplice dimensão [epistemológica, axiológica e antropológica], um perfil especificamente político-pedagógico. Dada sua natureza eminentemente formativa, à educação cabe mediar a preparação das novas gerações a que cabe construir uma civilização mais humanizada, mais justa e equitativa. O que demanda engajar-se numa tarefa educacional e política consistente, levando em conta a complexidade da condição humana.

Assim, caberia reconhecer que, embora se filiando ainda à tradição universal da reflexão filosófica da cultura ocidental, a filosofia na América Latina já se expressa com crescente criatividade e autonomia. Tanto mais criativa e autônoma se tornará, tanto mais alcançará referências de universalidade, quanto mais atenta se fizer à particularidade do mundo real em que se realize. Sem dúvida, seu desafio maior encontra-se no estabelecimento da dosagem exata de seus vínculos com a temporalidade histórica e com a espacialidade social. De um lado, precisa recuperar seu tempo histórico, retornar à atualidade, ou seja, recolocar sua temática na verdadeira temporalidade, superando o historicismo e o presentismo modista. O filosofar de um povo ou de um indivíduo não paira sobre o tempo, a filosofia precisa aceitar sua própria historicidade. Aliás, só conseguirá submeter o tempo, submetendo-se a ele. Mas reconquistar sua temporalidade não significa perder seus vínculos com a história da cultura. A volta ao tempo passado é necessidade para se apreender a própria historicidade de todas as nossas práticas e, conseqüentemente, de toda a nossa existência. No âmbito do filosofar, este filiar-se às tradições só se legitima quando se dá como um diálogo em busca de soluções de problemas de relevância atual, estando sempre em pauta a superação das soluções vencidas pelo conhecimento em construção.



Neste sentido, a filosofia não pode reduzir-se a sua história, se esta for entendida como mera exposição dos diferentes sistemas que se sucederam no tempo. Filosofar é, contraditoriamente, também negar as filosofias passadas para se construir novas filosofias.

Obras consultadas

Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polit.*, n. 11. Brasília, maio/ago. p. 89-117.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (Orgs.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas*. Tradução Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia.

Santos, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.) (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora. p. 31-83.

Walsh, C., Oliveira, L. F., Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, EUA, v. 26, n. 83, julho 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em 05.jan.2021.