

# PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA NA MODERNIDADE: POR UMA PEDAGOGIA DA DESCOLONIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Benedito Gonçalves Costa<sup>21</sup>  
Universidade Federal do Para (UFPA)  
beneditogcosta@yahoo.com.br

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a constituição da modernidade e suas representações em termos de educação e cultura como processos continuados de “colonização”, especialmente na América Latina. As questões que levantamos são: que relações há entre a constituição do projeto de educação e cultura da modernidade ocidental com os conhecimentos apropriados do Oriente e da América? Como esta relação criou o Eu/Outro? Discute-se inicialmente como nasce a modernidade, suas raízes históricas centradas na ideia de superioridade europeia a partir da reivindicação da herança cultural Grega Clássica. Analisa-se ainda como se deu a “promoção do Ocidente” ou a supremacia européia a partir do século XVI, assim como os acontecimentos que contribuíram para a formação da “civilização do renascimento”. Os conhecimentos apropriados do Oriente e da América para formação da modernidade com sua educação e cultura, cujos princípios fundamentais originaram o binarismo Eu/Outro, são colocados como propulsores da modernidade Ocidental. Para finalizar, enfatiza-se que é preciso reconhecer a existência desse binarismo como “herança” da colonização para promover uma pedagogia da libertação via processo da descolonização.

**Palavras-chaves:** Modernidade, Educação, Cultura, Descolonização.

---

<sup>21</sup> Aluno do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2015.

# PRACTICES AND REPRESENTATIONS OF MODERN EDUCATION AND CULTURE: FOR A PEDAGOGY OF LATIN AMERICA DECOLONISATION

Benedito Gonçalves Costa<sup>22</sup>  
Universidade Federal do Para (UFPA)  
beneditogcosta@yahoo.com.br

## Summary

This paper intends to consider the constitution of modernity and its representations in terms of education and culture as a continuous process of "colonization", especially in Latin America. The issues raised are: what correlation exist between the organization of the education and culture project of western modernity with the suitable knowledge of the east and of America? How this relationship has created the I/Other? It discusses initially how modernity is born, its historical roots centered on the idea of European superiority from the claim of Classical Greek cultural heritage. It analyzes also how the "promotion of the West" or European supremacy was promoted starting in the sixteenth century, as well as the events that contributed to the formation of the "Restoration civilization." The appropriate knowledge of the East and America for building of modernity with its education and culture, whose fundamental principles originated the binary I/Other, are pinpointed as propellants of Western modernity. Finally, it is emphasized that one must recognize the existence of the binary as "heritage" of colonization to promote pedagogy of liberation through the decolonization process.

Keywords: Modernity, Education, Culture, Decolonization.

---

<sup>22</sup> Aluno do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará no ano de 2015.

## 1. A ideia de herança cultural grega e o nascimento do eurocentrismo.

Tudo o que fazemos ou representamos em termos de educação e cultura no Ocidente está carregada de ideologias e valores construídos no seio da modernidade, cujo paradigma foi alicerçado pelas sociedades medieval e greco-romana. Portanto, para entendermos a educação e a cultura no Ocidente precisamos mergulhar no universo da modernidade considerando sua historicidade, pois de acordo com Franco Cambi (1999) “por trás da modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas, o Oriente como matriz de muitas formas culturais do Ocidente” (CAMBI, 1999, p. 37).

A modernidade com todas as formas e cores é o resultado da expansão e dominação europeia, a partir do século XVI para territórios da África, da Ásia e da América. A “descoberta” e dominação da América segundo Enrique Dussel (1992) foi essencial para a constituição da modernidade na medida em que se formou o “ego” moderno não apenas como subjetividade, mas também como subjetividade “centro” e fim da história (OLIVEIRA e DIAS, 2012, p.92). Nesse sentido, Oliveira e Dias (2012) apontam que a modernidade é vista por Dussel (1992) como ambígua na medida em que se apresenta ao mesmo tempo como emancipação e práxis irracional de violência:

1.a *modernidade é emancipação* (visão positiva). Superação da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, possibilitando um novo desenvolvimento histórico do ser humano; e 2.a *modernidade é justificação de uma práxis irracional de violência* (negativo-mítico). A civilização moderna se apresenta como a mais desenvolvida e superior, cuja superioridade se dimensiona como uma exigência moral, que obriga os superiores a desenvolverem os mais primitivos (OLIVEIRA e DIAS, 2012, p. 93,94).

Imbuídos desse sentimento de superioridade os europeus estabeleceram domínios políticos e econômicos na América e nos demais territórios conquistados, impondo suas crenças, valores e costumes. Estavam convictos de que pertenciam a uma matriz de povos civilizados e, portanto, superiores. Nesse sentido, tinham como dever de consciência levar aos povos “bárbaros” a “luz” da civilização, mesmo que isso significasse escravizar e exterminar muitos pelo caminho. Por esse motivo, Dussel denuncia o caráter negativo da modernidade como uma práxis irracional de violência centrada no eurocentrismo, que defende, dentre outras coisas, que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas”. (DUSSEL, 2000, p. 51).

Esse eurocentrismo se explica pela crença renascentista-iluminista de que os europeus seriam os herdeiros da cultura greco-romana, tida por eles como o maior exemplo de elevação humana. Foi reivindicando esse passado “glorioso” que intelectuais europeus dos séculos XVIII e XIX usaram a imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para justificar a colonização e hegemonia europeia nos demais continentes, como bem mostrou o historiador inglês Martin Bernal (2005):

Ela é vista como a primeira civilização universal e, ao mesmo tempo, como o antepassado cultural dos europeus. Esta relação dá à Europa um caráter universal, como o continente que representa não apenas a vanguarda do progresso mundial, mas a própria essência do mundo (BERNAL, 2005, p. 26).

De acordo com Bernal (2005), essa explicação que liga a Grécia Antiga a Europa Moderna nasceu com os chamados *Estudos Clássicos* que, diferentemente do que se dizia, não estavam afastada de conotação política. Ao contrário, incorporou padrões sociais e culturais “em a favor de uma incontestável superioridade europeia sobre os outros continentes” como estratégia para justificar o “imperialismo ou neocolonialismo do período, como se fosse *missão civilizadora*” (BERNAL, 2005, p. 9-10).

A explicação para os europeus reivindicarem a sua superioridade perante os de mais continentes com base nas suas heranças culturais gregas está, de acordo com Martin Bernal, na explicação de cunho racista que ganhou força no século XIX, conhecido como *Modelo Ariano*. De acordo com esse modelo de explicação “a cultura grega teria se desenvolvido como o resultado de uma ou mais invasões de povos oriundos do Norte, falantes de uma língua indo-europeia”. Esses povos brancos ou caucasianos (não semitas ou africanos), ou seja, “puros”, portanto, “superiores”, teriam conquistado a população nativa e dado origem à Grécia (BERNAL, 2005, p. 10-11). No entanto, outra explicação chamada de *Modelo Antigo*, e que foi rejeita pelas explicações racistas, dizia que na verdade a Grécia Antiga foi resultado de interações de diversas culturas antigas, iniciada com a colonização da região pelos egípcios e fenícios que construíram cidades e impuseram suas culturas aos seus antigos habitantes, os pelasgos: “Os fenícios, por exemplo, introduziram o alfabeto, enquanto que egípcios ensinaram aos pelasgos coisas como irrigação, os nomes dos deuses e as formas de lhes prestar culto” (BERNAL, 2005, p.12).

Nesse sentido, o chamado “milagre grego” ou cultura grega antiga (o nascimento da razão, da filosofia e das ciências atribuída exclusivamente aos gregos) não é o resultado da pureza e superioridade racial branca, mas o resultado das múltiplas interações dos povos dos três continentes que transitavam no Mediterrâneo, com destaque para as contribuições dos egípcios, fenícios e outros povos orientais. E foi, portanto, graças às contribuições culturais do Oriente próximo que houve a partir do século XVI a *promoção do Ocidente* como aponta Jean Delumeau (1982) na sua obra “*A Civilização do Renascimento*”. Segundo esse autor, durante as cruzadas “a técnica e a cultura dos Árabes e Chineses se igualavam, e suplantavam até, a técnica e a cultura dos Ocidentais”, porém, a partir de 1600, isso começou a mudar e pouco a pouco os europeus foram dominando e impondo seu poder ao mundo (DELUMEAU, 1982, p. 20).

Essa promoção do Ocidente não foi resultado da superioridade racial e intelectual dos europeus, mas o resultado da combinação de diversos fatores históricos como o florescimento das cidades europeias com o renascimento comercial, fruto dos caminhos aberto pelas cruzadas (para o Oriente), as riquezas conquistadas com as transações comerciais com as grandes navegações e, principalmente, com exploração das colônias na América e no Oriente a partir do século XV. Portanto, o Oriente também teve papel fundamental na promoção do Ocidente como mostrou Edward Said (1990):

O Oriente não está apenas adjacente à Europa; é também onde está localizada as maiores, as mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte das civilizações e línguas, seu concorrente cultural e uma das suas mais profundas e recorrentes imagens do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou Ocidente), como sua imagem, ideia, personalidade, experiência de contraste. Contudo, nada desse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é parte integrante da civilização e da cultura materiais da Europa. O Oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modelo de discurso como apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais (SAID, 1990, p. 13,14).

Diante disso, podemos afirmar que o Oriente e a América fizeram a Europa Moderna, e que o eurocentrismo e o orientalismo<sup>23</sup> formam os principais instrumentos (discursos) ideológicos de dominação dos europeus. Que todos esses fatores contribuíram para o florescimento econômico e cultural da Europa. Em termos econômicos teremos as grandes empresas coloniais fomentando o surgimento de novos instrumentos (tecnologias) de trabalho que culminou mais tarde com a

---

<sup>23</sup> Segundo Said, o Orientalismo em síntese significa um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente, um tipo de discurso por meio qual a cultura europeia conseguiu administrar e até produzir o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-iluminismo (SAID, 1990, p. 15).

Revolução Industrial e, conseqüentemente, com a supremacia do capitalismo. Em termos culturais a Europa também floresceu com a contribuição do Oriente como bem mostrou o historiador Jacques Le Goff (2006) na sua obra “*Os Intelectuais na Idade Média*”. Segundo Le Goff, até o século XII a Europa quase só exportava matéria prima. Os produtos mais sofisticados e raros vinham do Oriente, principalmente das cidades de Bizâncio, de Damasco, Bagdá e Córdoba. Além dessas especiarias, vinham também do Oriente, de acordo com Le Goff, os manuscritos com a cultura grego-árabe (LE GOFF, 2006, p.37).

Foi principalmente entre os árabes que a cultura helenística (fruto da interação entre a cultura grega e oriental) continuou florescendo depois do fim do Império romano, com destaque para a Matemática, Medicina, Filosofia, entre outras. E foi também pelas mãos dos árabes que chegou até os ocidentais esses conhecimentos e as obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Galeano, entre outros (LE GOFF, 2006, p.38). Isso contribuiu para o nascimento do Intelectual na Idade Média no século XII, como mostrou Le Goff e, conseqüentemente, para o movimento cultural na Europa no século XVI, conhecido como Renascimento. Portanto, a promoção do Ocidente no campo cultural deve muito ao Oriente, pois foi a partir das leituras e contato com a cultura grego-árabe que floresceu o movimento intelectual humanista nas primeiras Universidades, nas escolas europeias e fora delas.

## **2. A Civilização Moderna e as dicotomias da Educação e Cultua “Humanística”.**

Com o florescimento comercial das cidades europeias a partir do século XII e com a prosperidade econômica dos recém-formados Estados Nacionais europeus houve “clima” e “terra fértil” para a prosperidade cultural iniciada no fim da Idade Média, com a disseminação da ideia de instrução pública para o povo:

Na realidade, durante esse período, reputado como decadente, multiplicaram-se as escolas secundárias, onde as crianças tomavam conhecimento da gramática latina, com as primeiras passagens da vulgata com *Dicta catonis* e com alguns *extractos* de Cícero, de Virgílio, de Olívio; mas principalmente *humanidades*. No fim do século XIV havia na Europa 45 *studia generalia*. O século XV viu nascer mais 33 e a primeira metade do século XVI mais 15. Estas últimas apareceram, principalmente nos países que ainda não tinham universidade em comparação com as 5 de 1.400. O humanismo só vingou porque o terreno lhe havia sido preparado (DELUMEAU, 1982, p. 99).

De acordo com Cambi, (1999) a crescente propagação da instrução escolar ainda na Idade Média contribuiu para a “revolução” humanística a partir do século XV e para a ascensão da pedagogia moderna com a *Reforma* e *Contra Reforma* no século XVI. Nesse contexto foi criado um padrão de escola que segundo Ester Buffa e Gelson Pinto (2007) serviram como matriz pedagógico-espacial das escolas criadas nas colônias dos países europeus como o Brasil. Esses colégios tinham como objetivo transmitir “a seus alunos uma cultura geral a ser laboriosamente adquirida”. Além disso, há nesses colégios “uma nova estrutura de poder, não mais corporativa, mas hierárquica e burocrática em que estudantes e professores são submetidos à direção e, muitas vezes, vigiados e censurados” (BUFFA e PINTO, 2007, 153).

Como herdeiros dos colégios europeus do século XVI, reproduzimos não somente a estrutura dos prédios e organizações didático-pedagógicas, mas principalmente os valores e ideologias que sustentavam essas práticas educativas e culturais baseadas nas seguintes dicotomias: Velho Mundo/Novo Mundo, civilização/barbaria, Ocidente/Oriente, Norte/Sul, cristianismo/paganismo, ciência/senso comum, livre/escravo, branco/preto, rico/pobre, homem/mulher, campo/cidade, cultura erudita/cultura popular.



Pelo processo educativo-cultural a modernidade nos imprimiu essas dicotomias e ainda hoje somos levados a enxergar a Europa (Velho Mundo) como um modelo a ser seguido, como o exemplo de continente e que alcançou o alto grau de progresso econômico, político e cultural. Ao mesmo tempo olhamos para o Oriente e América (Novo Mundo), principalmente para América Latina, e os vemos como lugares atrasados. Além disso, responsabilizamos os próprios latinos americanos e os orientais como se eles fossem os únicos responsáveis por suas mazelas e problemas político-econômicos. “Esquecemo-nos” de contextualizar e problematizar como se deu a “promoção do Ocidente” e como se forjou a “civilização do Renascimento” (DELUMEAU, 1982). Não “conseguimos” refletir sobre como se deu o desenvolvimento intelectual na Europa Medieval que culminou com o renascimento intelectual no século XVI (LE GOFF, 2006). Também “não conseguimos” fazer a relação da elevação econômica da Europa com o sistema de exploração capitalista forjada a partir da “ética protestante” e do “espírito do capitalismo”, como mostrou Max Weber no seu livro seminal publicado em 1904. Assim como “não conseguimos” contextualizar a sociedade europeia no período em que se estruturou, dominou e explorou o mundo pelo sistema da *mais valia* e pelo acúmulo do *capital* como denunciaram Karl Marx, Friedrich Engels e os demais intelectuais de esquerda a partir do século XIX.

Pelos mesmos princípios da modernidade fomos condicionados a olhar o Ocidente (principalmente a Europa e Estados Unidos) como os lugares de gente civilizada, de povo evoluído e o resto do mundo com lugar de barbárie, de gente atrasada, selvagem e hostil. Olhamos como se existisse uma linha que separa o Norte do Sul, como se as pessoas que vivem acima da linha do Equador (no Norte) fossem superiores, mais “civilizadas” do que as pessoas que vivem abaixo dessa linha (no Sul). No caso brasileiro, essa polarização histórica que nasceu no período colonial ocorreu de forma contrária: a região sul, por abrigar cidades populosas com pessoas predominantemente de pele branca e economia mais forte, foi representada no imaginário popular como o

lugar mais civilizado do país. Já a região Norte, por abrigar pessoas predominantemente de pele escura, foi imaginada como uma região atrasada, de povo de “arco e flecha” como denunciava em 1900, o paraense Santa-Anna Nery:

Para o nosso patricio do Sul, nós, os Paraenses, somos ainda, por mais estrondosos que tenham sido os nossos recentes progressos, os “cidadãos de arco e flecha”, ludibriados por um Estadista galhofeiro do tempo do Império, - os seringueiros - matutos<sup>6</sup> e endinheirados, de quem a ópera está prestes a fazer troça, - os caboclos anêmicos e algum tanto beribericos que vivem ou, melhor, vegetam em estufa equatorial (NERY, 1900, In: CUNHA, 2008, p.72).

A Amazônia, portanto, foi rotulada como o lugar da barbaria, como um lugar inóspito para o homem, terra sem história, como enfatizou Euclides da Cunha no seu livro “*A margem da História*”, publicado em 1909. Uma “invenção” mitológica baseada no exotismo, na “monstruosidade animais e corporais” que “se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelos relatos dos peregrinos, missionário, viajantes e comerciante” como mostrou Neide Gondim (2007) no seu livro “*A invenção da Amazônia*”. Para o paraense José Veríssimo (1857-1916) a Amazônia também seria um lugar atrasado em decorrência das heranças do nosso passado colonial, dente elas, estaria a formação de “raças degradadas” devido ao cruzamento das raças que habitavam a região, gerando uma população predominantemente mestiça (BEZERRA NETO, 2002).

Associada a relação norte/sul, ocidente/oriente, tem-se ainda a dicotomia Metrópole/Colônia ou Cidade/Campo. A Metrópole, no nosso caso Portugal, representada como o lugar de progresso, de pessoas abastadas, bonitas, cultas, bem vestidas e de costumes cristãos. A Colônia é representada como um lugar hostil, habitada por gente degradada, bárbara, feia, suja, violenta, sobre os quais os colonos deveram agir com “mão-de-ferro”. A Colônia por sua condição de subordinação deveria além de pagar tributos à Coroa,

fornecer matéria-prima barata para a Metrópole e comprar produtos manufaturados caros somente da sua Metrópole. No mesmo sentido, há uma representação negativa do campo e ao mesmo tempo uma visão positiva da cidade. Aquele visto como o lugar de atraso, de ausências, de gente ignorante, destinado apenas a fornecer produtos baratos à cidade. Esta vista como o lugar de progresso, de circulação de riquezas, de gente educada e bonita, o lugar de oportunidades para onde o camponês deve ir se quiser “melhorar” de vida. Um exemplo claro dessa dicotomia está expressa num texto de Mauro Vianna Barreto intitulado “*A Sedução da civilidade: O Mundo Urbano e Rural Amazônico Oitocentista na Obra Literária de Inglês de Sousa*”. Neste artigo, o autor mostra como a cidade é valorizada em detrimento do campo nos trabalhos literários do paraense Inglês de Sousa, quando este procurava destacar “o contexto social coetâneo da região e o modo de vida da população ribeirinha local, tanto dos que moravam nas pequenas vilas quanto as que residiam nas fazendas de cacau ou nos sítios das áreas rural” em comparação com o modo de vida civilizado da cidade (BARRETO, 2002, p.86). Essa oposição de acordo com o autor começou a ser construída no imaginário popular a partir de meados do século XIX quando cidades litorâneas brasileiras cresceram e melhoraram sua infraestrutura e ao mesmo tempo as elites passaram a absorver os padrões culturais das cidades europeias:

Esse padrão de civilidade burguês europeu, que lentamente se difunde pelo Brasil, valoriza as cidades e o modo de vida urbano em detrimento da vida simples das áreas rurais, do interior em geral, que passou a ser considerado um espaço de atraso e de rusticidade. Apesar das condições materiais e sociais da cidade e do campo não serem radicalmente contrastante época, o fato é que se estabeleceu, pelo menos em nível sociocultural, uma nítida separação entre o estilo de vida urbano e rural, na qual os habitantes das cidades consideravam-se mais “civilizados” do que os habitantes do campo. Os moradores das cidades troçavam dos matutos, de seu modo de falar e vestir

vangloriavam-se de sua superioridade em relação aos caipiras (BARRETO, 2002, p.86).

Da mesma forma, as ideologias da modernidade nos levaram a incorporar os princípios do cristianismo como os únicos e verdadeiros, e ao mesmo tempo, menosprezar os princípios e dogmas das demais religiões, tidas pejorativamente como *seitas*. Por esses motivos, as religiões de matrizes indígenas e africanas no período colonial foram (e ainda são) perseguidas e chamadas de artes mágicas, demoníacas, bruxarias, assim como as ideias que divergiam da Igreja Católica foram taxadas de heresias. Já as práticas culturais dos homens brancos e livres eram respeitadas e valorizadas, como suas crenças, danças, festas religiosas e sociais. Porém, as práticas culturais dos escravos (índios, negros e mestiços) eram vigiadas por serem consideradas perigosas<sup>24</sup> e uma ameaça à ordem social. Em caso de denúncia de prática ilícita, o acusado poderia até ser visitado pelo tribunal do Santo Ofício<sup>25</sup> como foi no século XVIII em Belém, Província do Pará, uma índia chamada Sabina. Pesava sobre ela, de acordo com Benedito Nunes e Aldrin Figueiredo (2002), a acusação de artes mágicas. O interessante desse inquérito, segundo os autores, foi que a cada acusação aumentava o número de clientes da índia Sabina, dentre os quais estavam o próprio Governador da Província, ouvidores régios, alguns tesoureiros da Coroa e o povo em geral (NUNES e FIGUEIREDO, 2002, p. 25).

Ao colonizador se atribuía ainda os mais altos valores pela sua condição de homem livre e branco; aos negros, ao contrário, se imputavam os mais pejorativos conceitos e pré-conceitos, pela sua

---

<sup>24</sup> Cf: CUNHA, Maria Clemente Pereira (org). **Carnavais e outras Festas: Ensaios de história social da cultura**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, CECULT, 2002. GUZMAM, Dércio de Alencar. **O gesto insolente: história social das festas e divertimentos paraenses no século XIX**. Belém, 1993. MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesialístico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia**. Belém, CEJUP, 1995.

<sup>25</sup> O Tribunal do Santo Ofício se instalou em Belém entre os anos de 1763 a 1769, sob o comando do Inquisidor Giraldo José de Abranches (NUNES e FIGUEIREDO, 2002, p. 25).

condição de preto e escravo<sup>26</sup>. Essa relação desigual dava ao branco no período colonial as benções da Coroa e da Igreja para explorar as riquezas e os “bárbaros” do Novo Mundo, assim como “redimir” os pretos ao impor sobre eles fadigas e castigos, já que carregavam no corpo (pele) as marcas do pecado de seus antepassados, Cain e Can. Por esse motivo, dizia o padre Antônio Vieira que ao contrário do fizeram os israelitas que atravessaram o mar vermelho e passaram da África para a Ásia em busca de libertação, os pretos, ao contrário, “atravessaram o mar oceano na sua maior largura, e passam da mesma África à América para viver e morrer cativos” (COELHO, 2012, p. 53). Portanto, Vieira, assim como os demais missionários católicos, considerava legal a introdução de negros no Brasil. Essa defesa da escravidão dos negros fundamentava-se, de acordo com o historiador Geraldo Mártires Coelho (2012), na crença da maldição bíblica imputada aos descendentes de Cain e a Can, muito antes da dominação europeia no continente africano:

Escravidão e tez negra seriam, para um tempo cujas raízes cresceram no solo bíblico, e tratando-se da África equatorial, a representação antropeide da maldição de Noé, lançada ainda equando da criação do mundo. Essa maldição assumiu a forma como aparece nas lendas hebraicas sobre o destino dos descentes de Cain nas zonas tórridas do continente africano. Mais próximo no tempo, mas nem por isso divorciado da matriz bíblica, as representações do mito camítico reapareceriam, por exemplo, no século VI, em textos de sábios talmúdicos, mas ainda assim muito antes da dominação europeia sobre o continente africano (COELHO, 2012, p. 57).

Essas crenças sobre a suposta origem do povo da África e da “maldição” que lhe acompanhava recebeu reforço da ciência positivista nos séculos XVIII e XIX com os conceitos de *eugenia* e

---

<sup>26</sup> Dai deriva termos e frase racistas como “denegrir minha imagem” com sentido de sujar ou macular uma pessoa, “amanhã é dia branco”, “intervenção branca”, “serviço de preto”, “a coisa tá preta”, “mercado negro”, “magia negra”, “dar cor do pecado”, “mentira branca”, “não sou tuas negas”, “cabelo ruim”, “deu um branco” entre outros.

com os estudos da *craniometria*, da *climatologia* e da *criminologia*, que defendiam, entre outras coisas, a superioridade racial branca como bem mostrou [Lilia Moritz Schwarcz](#) no seu livro “O Espetáculo das Raças” em 1993.

### **3. A Ciência Moderna X Epistemologia da descolonização.**

Um dos pilares mais forte da modernidade foi a ciência moderna, tida como conhecimento racional, sistemático, exato e verdadeiro. Com esse *status* a ciência reforçou e inculuiu conceitos e pré-conceitos e, ao mesmo tempo, subalternizou os conhecimentos de origem popular, visto apenas como superstição, mito, senso comum, assistemático, sem validade científica. Por esse motivo, Machado de Assis (1882) já criticava na obra “O Alienista” a crença cega na ciência pela voz do personagem Simão Bacamarte: “Homem de ciência, [é] só de ciência, nada o consterna fora da ciência”.

O que Machado de Assis já percebia de certa forma era o modo como a sociedade moderna supervalorizava as pessoas que detinham esse saber sistematizado e menosprezava as pessoas das camadas populares analfabetas ou com pouca escolaridade. As primeiras Faculdades de Direito e Medicina no Brasil no século XIX era o reduto dos filhos da elite do país, já os espaços ocupados pelos filhos dos pobres que “tinham a sorte” de conseguir vaga, eram os colégios primários e os Seminários. Além disso, a ideia de bens culturais recolhidos nos primeiros museus para exaltar e ajudar na construção da identidade nacional valorizava os tidos “patrimônios oficiais” de origem europeia, herança do colonizador. As culturas populares, os saberes e dizeres de origem afro-indígena não eram considerados patrimônio cultural brasileiro.

Diante disso, podemos afirmar que essas dicotomias que surgiram ou ganharam força com o Renascimento e se fortaleceram com o Iluminismo e Positivismo tiveram grande influência na nossa maneira

de fazer e pensar a educação e a cultura na modernidade. E, embora queiramos nos desvencilhar delas, ainda sentimos as suas amarras nos prendendo. Ainda somos “assombrados com os seus fantasmas”, com os seus resquícios, configurados em outras formas “legais” e “moralmente aceitos” como naturais. A colonização terminou, mas os seus tentáculos continuam nos prendendo em forma de “*colonialidade do poder*” como denunciou o intelectual latino americano Aníbal Quijano (1989). Segundo ele, ainda somos atingidos pelas “relações de colonialidade nas esferas econômica e política” que não findaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013, p.99).

Para outro intelectual latino americano chamado Walter Mignolo o conceito de *colonialidade do poder* apresenta uma estrutura mais complexa na medida em que abrange as seguintes formas de controle: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais; do gênero e da sexualidade; da subjetividade e do conhecimento. Nesse sentido, a colonialidade para Mignolo se reproduz em uma tripla dimensão: do poder, do saber e do ser (BALLESTRIN, 2013, p.100). Portanto, para nos livrarmos das amarras da modernidade impostas pela colonialidade necessitamos dar um “giro decolonial” como defendeu Nelson Maldonado-Torres em 2005, ou seja, precisamos assumir um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico” contra a lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p.105).

Esse movimento de resistência requer um rompimento com as velhas dicotomias que divide a realidade social em dois universos distintos, chamado por Boaventura de Sousa Santos (2009) de pensamento abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo do ‘outro lado da linha’. A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009, p.23).

A característica fundamental do pensamento abissal de acordo com Santos (2009) é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha, isso porque o caráter exclusivo deste monopólio (do lado da linha localizada ao Norte) está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade (Santos, 2009, p. 25). Portanto a constituição de uma epistemologia decolonial ou pós-abissal requer de acordo com Henrique Dussel (1995) um Filosofia da Libertação que desvele a opressão e dominação presentes nas relações coloniais a partir de 1492 e que deu origem modernidade com suas dicotomias: Centro/Periferia, elite/massas, burguesia/operários, homem/mulher, cultura imperial/cultura periférica ou popular, entre outras (DUSSEL, 1995, p. 18).

A descolonização dessas dicotomias requer também como “estratégias para entrar e sair da modernidade” a defesa da existência do hibridismo cultural como apontou Canclini (1997) e reafirmou Bhabha (1998) ao dizer que o hibridismo ajuda a destruir “a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora” e ao mesmo tempo deslocar aquelas dualidades em que o espaço colonial e tradicionalmente foi dividido: natureza/cultura, caos/civilidade (BHABHA, 1998, 179). Portanto, se entramos na modernidade por um processo e hibridização cultural, para sairmos dela e construirmos uma epistemologia “decolonial” o caminho também e hibridização cultural como postulou Canclini (1997). Isso requer uma postura epistemológica e política de constante combate às dicotomias imposta pela colonização e descolonização, das suas opressões que nos prendem e nos colocam na “forma da modernidade”. Quebrar essa forma é um ato de libertação.

#### **4. Conclusão**

Promover a construção de práticas pedagógicas de libertação requer uma reconfiguração ou novas representações de educação e cultura na modernidade, cujos paradigmas superem as velhas barreiras



dicotômicas e dualistas que historicamente conduziram as relações sociais, econômicas, políticas e culturais das ex-colônias europeias, especialmente na América Latina.

Isso requer primeiramente o reconhecimento da existência da *colonialidade do poder* como continuidade do processo histórico de opressão dos colonizadores. Além disso, entender como a colonialidade se desenvolve e se faz nas diversas dimensões da vida cotidiana para em seguida pensar estratégias de libertação. Trata-se de “mergulhar nas águas” epistemológicas desafiadoras da modernidade e encharcar-se de seus conceitos, de suas “verdades”. O risco que se corre nesses “labirintos” é perder-se e esquecer o caminho ou o propósito do “mergulho”.

Construir uma pedagogia da libertação na América Latina requer, portanto, olhar com desconfiança para o eurocentrismo epistemológico e mergulhar em si mesmo, ou seja, buscar nas origens afro-indígenas os fundamentos para a construção de uma pedagogia da libertação centrada numa epistemologia da “descolonização” como já estão fazendo os intelectuais latino-americanos e vários outros ao redor do mundo. Portanto, libertar significa descolonizar-se do outro que está em mim.

### **Referências:**

ASSIS, Machado de. **O Alienista** (1882). Coleção L&PM Pocket. Contos Literatura clássica brasileira, 1998.

BARRETO, Mauro Vianna. **A Sedução da Civilidade: O Mundo Urbano e Rural Amazônico Oitocentista na Obra Literária de Inglês de Sousa**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

BERNAL, Martin. **A imagem da Grécia Antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia**. In:

FUNARI, P.P. A. (Org.) *Repensando o Mundo Antigo*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005.

BEZERRA NETO, José Maia. **Os males de nossa origem: o passado colonial através de José Veríssimo**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Loureço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Editora da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. **Colégios do século XVI: matriz pedagógico-espacial de nossas escolas**. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares saberes, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COELHO, Geraldo Mártires Coelho. **Índio livre, Negro escrevo: Vieira, uma palavra paradoxal?** In: COELHO, Geraldo Mártires Coelho. *Nos passos de Clío: Peregrinando pela Amazônia Colonial* (Coleção Debates). Editora: Estudos Amazônicos. Belém, 2012.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

CUNHA, Marly Solange Carvalho da. **Matutos” ou Astutos? Oligarquia e Coronelismo no Pará Republicano (1897-1909)**. Dissertação de Mestrado. FAHIS/UFPA, 2008.

CUNHA, Maria Clemente Pereira (org). **Carnavais e outras Festas: Ensaios de história social da cultura**. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, CECULT, 2002.

DELUMEAU, Jean. **A Civilização do Renascimento**. Tradução: Manuel Ruas. Editora Estampa. Lisboa, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Vozes. Petrópolis, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Tradução: Marcos de Castro. Ed. José Olympio. Rio de Janeiro, 2006.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia**. Belém, CEJUP, 1995.

NUNES, Benedito & FIGUEIREDO, Aldrin Moura de Figueiredo. **Luzes e Sombras do Iluminismo Paraense**. In: BEZERRA NETO, José Maia (org.). *Terra Matura: historiografia e história social na Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoloceno. DIAS, Alder Sousa. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do**

**irracionalismo moderno e da exclusão social.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2012.

GOLDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia.** Editora Valer. Manaus, 2007.

GUZMAM, Dércio de Alencar. **O gesto insolente: história social das festas e divertimentos paraenses no século XIX.** Belém, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org). **Epistemologia do Sul.** Edições Almeida SA. Rio de Janeiro, 2009.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente.** Tradução: Tomás Rosa Bueno. Companhia das Letras. São Paulo, 1990.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 a 1930.** São Paulo. Companhia das letras, 1993.