

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

## **Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva.**

José Willington Germano, Thalita Costa da Silva y Joicy Suely Galvão da Costa.

Cita:

José Willington Germano, Thalita Costa da Silva y Joicy Suely Galvão da Costa (2009). *Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1205>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Saberes ausentes: colonialismo e injustiça cognitiva

**José Willington Germano**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil  
wgermano@digj.com.br

**Thalita Costa da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil  
thalita\_cs@yahoo.com.br

**Joicy Suely Galvão da Costa**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil  
joicy14@yahoo.com.br

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a produção simbólica da inferioridade na América Latina, problema que emergiu a partir do Século XVI, no contexto de fabricação do sistema-mundo moderno, das descobertas imperiais e da formação de mundos coloniais e pós-coloniais, que constituem as marcas do segundo milênio.

No mundo colonial, a ação deletéria de uma epistemologia da força silenciou e exterminou experiências e saberes das populações não europeias e produziu, como testemunhou *Las Casas* (1984), tanto o genocídio como o epistemicídio, configurando, assim, a violência epistêmica e a injustiça cognitiva. Isto vem gerando ao longo dos séculos a produção da inferioridade também no campo do simbólico, especialmente em povos ameríndios e africanos. Santos (2007) afirma que a injustiça social global está intimamente relacionada com a injustiça cognitiva global e que a luta por justiça social requer, de igual modo, a luta por justiça cognitiva, tornando possível a construção de uma ecologia dos saberes.

Com o propósito de contribuir para a produção de conhecimentos, no âmbito dos estudos pós-coloniais, elaboramos este trabalho sobre os saberes ausentes, silenciados que foram, pelo processo de colonização europeia. Assim, as reflexões aqui delineadas são sínteses de uma análise sobre as consequências do colonialismo que vimos empreendendo através da pesquisa da obra de autores, tais como: Santos, Hobsbawm, Las Casas, Montaigne, Shiva e Wallerstein, dentre outros.

O colonialismo na América Latina tem base em um processo de dominação que trouxe como consequência a imposição do universalismo europeu (WALLERSTEIN, 2007), sob a égide da acumulação incessante do capital, que implantou o escravismo colonial, a *plantation* e a monocultura no plano econômico. Esta base dominadora, de igual modo, fez emergir outras relações assimétricas de poder, no campo simbólico e da cognição. Fez silenciar saberes de povos ameríndios e africanos em nome da civilização, da fé cristã e da ciência reducionista, universalizando o poder e os saberes hegemônicos do mundo europeu.

No Brasil, na passagem do Século XIX para o Século XX, surgiram numerosos ensaios interpretativos sobre o país. Estes adotavam referenciais racistas europeus que tinham como base os critérios de superioridade biológica da raça branca. Dessa forma, a explicação do atraso econômico e social do país era identificada como decorrente do predomínio da população negra e da miscigenação. Esta visão biologicista está presente nos livros escolares brasileiros (COELHO, 2006) e aparece, ainda hoje, na mídia impressa, televisiva e eletrônica, ao abordar a pobreza de regiões da África, dos sertões do semi-árido do Nordeste do Brasil e também de populações indígenas da América Latina.

Outra consequência mais nefasta desse processo, no tocante à *episteme*, diz respeito à destruição de sistemas inteiros de tradições transeculares do conhecimento dos povos colonizados. Segundo Vandana Shiva (2001; 2003), isto provoca entre as múltiplas estratégias de inferiorização, postas em prática pelo colonialismo, a imposição cultural, pois incide diretamente na formação de sujeitos humanos alheios ao seu próprio mundo. Observamos que há um vasto repertório constituinte dessa estratégia destrutiva, desde o epistemicídio e a missionação, até as indústrias culturais e as culturas de massa do capitalismo global contemporâneo.

Posta nestes termos, a inferioridade de povos e raças não brancas correspondia, logicamente, ao estágio anterior da evolução biológica ou da evolução sociocultural, ou de ambas, em que viviam essas populações com relação à “raça superior.” Afinal, a sociedade europeia ao se olhar no espelho, se considerava, como diz Eric Hobsbawm (1977, p. 276), “tecnologicamente mais avançada, militarmente mais poderosa, mais rica e mais bem sucedida.” Este argumento logo foi estendido, pelas classes altas, para outras situações de inferioridade, a exemplo da existência de pobres. Para esta sociedade, conforme assinala Hobsbawm, “os pobres eram pobres porque

biologicamente inferiores.” Antonio Gramsci (1977) observou essa forma explicativa na Itália, em pleno Século XX. Ali, a visão predominante no norte industrial, acerca da questão meridional, em setores do movimento socialista inclusive, era a de que o atraso do sul agrário decorria da incapacidade orgânica dos homens que lá viviam, desconsiderando, portanto, o processo de construção histórica da desigualdade e da inferioridade.

Ressaltamos, desse modo, que essa é uma visão que está presente, por incrível que pareça, na “ciência *nobel*” da atualidade. Emblemáticas, a esse respeito, foram as declarações, feitas em 2008, pelo biólogo molecular James Watson, exibindo um racismo sem precedentes, ao defender a superioridade biológica dos brancos. Esses comentários são profundamente deletérios para o entendimento da ética da vida e da colaboração das culturas, pois, como afirma Carvalho (2003), as capacidades cerebrais e cognitivas de primatas humanos são idênticas e universais.

Dessa forma, ao silenciar saberes e exterminar povos, culturas e experiências, a colonização na América Latina, e não apenas nela, fundamentada nessa lógica europeia universalizante, produziu a inferioridade também no campo simbólico, forjando a monocultura da mente e a injustiça cognitiva. Por conseguinte, a violência colonial não provocou apenas genocídio, mas também, epistemicídio ao não deixar emergir a cultura dos povos colonizados, seus saberes e suas práticas de vida e de convivência com a natureza.

## **EDUCAÇÃO JESUÍTICA: UM EXEMPLO DE DESCONSTRUÇÃO CULTURAL NO BRASIL COLÔNIA**

Um exemplo significativo desse processo de produção simbólica da inferioridade é a missionação. Assim, ao aportarem no Brasil, em 1549, os jesuítas tiveram os indígenas como alvo inicial de sua pedagogia. Eles tinham interesse em converter os nativos à fé, à moral das potências colonizadoras e da civilização europeia e católica. Logo, as missões se constituíram como o espaço privilegiado dos padres para a sua obra catequética: lá ensinaram os nativos a ler, a escrever e a contar tanto no latim (língua sagrada) como no português, além de usar o teatro como método de evangelização e desconstrução da cultura local e posterior substituição por valores cristãos.

Após algum tempo, os soldados de Cristo privilegiaram o ensino dos filhos dos colonos brancos e a formação de novos sacerdotes, deixando em segundo plano a escolarização dos nativos, configurando, na base da pirâmide social da época, a submissão à elite aristocrática brasileira que nascia.

A educação jesuítica aplicada no Brasil Colônia se revestia, assim, de caráter dual e injusto, pois instruía a classe dominante e futuros sacerdotes nas humanidades, retórica, filosofia e teologia,

com pretensões propedêuticas (encaminhando os estudantes para as universidades portuguesas) e, ao mesmo tempo, modelava os dominados, negros, indígenas e mestiços, nas técnicas de trabalho manual e na forma de ler o mundo, conforme a visão da elite branca colonial. A exclusão da diversidade das culturas humanas neste tipo de educação se fortalecia com o manuseio, por parte dos religiosos, da filosofia aristotélica, redimensionada por Tomás de Aquino, no Século XIII. Dizia este que

alguns homens nascem para comandar, são esclarecidos e têm espírito de liderança, outros são desorganizados, vivem de maneira tribal e sempre serão subalternos. Deus é o princípio de tudo e o destino de cada um é determinação divina (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 27).

A *Ratio Studiorum*, exemplo de mutilação dos saberes tradicionais, foi implementada no Brasil pelos jesuítas, e tida como primeira atividade de educação formal. Esta foi tão fortemente estabelecida, que, até hoje, percebemos influências de sua prática na estrutura da escola brasileira atual, em todos os níveis de ensino. Entretanto, nosso interesse é compreender a relação existente entre a escola da Colônia, seus currículos e a reprodução, manutenção de um sistema que suprimiu saberes e implantou outros, com poucas preocupações de registrar os saberes e experiências já existentes.

Diferentemente do que acontecia na Europa, o quadro professoral do Brasil estava totalmente voltado para as escolas de ensino fundamental e para alguns colégios de nível médio. Estes preparavam a elite local para dar continuidade aos estudos em universidades portuguesas. O rei não permitiu que na Colônia fossem criadas universidades.

Por sua vez, a metodologia de ensino jesuítico na Colônia Brasil propunha três currículos: o teológico, o filosófico e o humanista. Cada um era dividido em dois graus: o inferior (ensino médio) e o superior (universitário). O pré-requisito para frequentar as aulas do nível inferior era o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo. No Brasil, a proposta foi adaptada em quatro grades: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia. O elementar ensinava as primeiras letras e a doutrina católica. Já o de artes ensinava lógica, física, matemática, ética e metafísica; o curso de humanidades englobava o estudo da gramática, da retórica e humanidades. Por fim, o de teologia que formava os alunos para a carreira religiosa. Outro detalhe é que o ensino estava fundamentado no formalismo pedagógico, na contradição existente entre os princípios cristãos ensinados nas escolas e a realidade moral dos trópicos. Era

um ensino fora dos moldes modernos da educação, pautado na escolástica agostiniana que se desenvolvia no continente europeu.

O trato pedagógico dos jesuítas com os negros e demais grupos era totalmente antagônico ao exposto. Negros e miscigenados dificilmente recebiam educação formal. Sua educação era o trato violento do açoite, do castigo: os trabalhos forçados foram sua escola de vida, pois, para os jesuítas, os africanos não tinham alma; simples argumento religioso que sustentou a economia da metrópole, dando margem ao uso de preconceito pelo dito de que a alma é branca, bastante difundido no Brasil.

No que concerne aos indígenas, estes foram educados no intuito de servirem aos interesses da Coroa e da Fé católica, tudo em prol da consolidação da posse das terras, acúmulo de riquezas e vitória sobre o protestantismo.

Reiteramos o já dito: a experiência jesuítica (re)produziu, por meio de seus currículos e práticas, uma sociedade mutilada em sua diversidade humana e em seus saberes tradicionais; desperdiçou experiências transeculares e disseminou a violência epistêmica ao desconstruir culturas, sistemas de conhecimentos, cosmologias e religiões dos povos ameríndios e africanos.

## **POR UMA OUTRA EPISTEMOLOGIA: A ECOLOGIA DOS SABERES**

O que configura o atual cenário mundial é a existência de uma crise na globalização neoliberal sob a hegemonia dos Estados Unidos da América e de conflitos entre globalizações: a globalização hegemônica com base nas trocas desiguais, na hipertrofia do mercado e na financeirização, conforme o modelo do Fórum Econômico de Davos; e a globalização contra-hegemônica que propugna trocas partilhadas e formas de organização econômica solidárias, como defende o Fórum Social Mundial. Trava-se uma luta global sobre o tipo de sistema-mundo que se deseja construir para substituir o atual sistema-mundo em crise (WALLERSTEIN, 2007).

As estruturas do saber também enfrentam crises e bifurcações nas Universidades: uma parte se transformou em atores no mercado; outra parte tenta ampliar a sua inserção pública na luta por uma globalização contra-hegemônica ao se abrir aos movimentos sociais e à “epistemologia do Sul”. De acordo com Santos (2008), tal proposta epistemológica

visa à recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram historicamente e sociologicamente postos na posição de serem tão só objecto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados como únicos válidos. (SANTOS, 2008, p.11).

Nessa perspectiva, a linha divisória entre as duas culturas, a científica e a humanista, começou a se decompor, com a emergência dos estudos da complexidade, nas ciências naturais, e dos estudos da cultura, nas ciências sociais (WALLERSTEIN, 2007). Nos estudos da complexidade, a partir do reconhecimento de que a “flexa do tempo” age sobre todos os fenômenos (PRIGOGYNE, 2001), ocorre a rejeição do determinismo linear da ciência clássica. Enquanto nos estudos culturais verifica-se a rejeição dos cânones do universalismo europeu e a crítica aos ensinamentos tradicionais das humanidades, pela incorporação de valores de um grupo específico, qual seja “homens brancos ocidentais de grupos étnicos dominantes” (WALLERSTEIN, 2007, p. 105). Todavia, vemos surgir perspectivas de estudos que buscam a valorização e a contribuição de todos os outros grupos e saberes que foram historicamente ignorados e denegridos ao longo do tempo.

Observamos, ainda, uma tendência de convergência entre os dois campos a partir da constatação de que a distinção entre as duas culturas não faz sentido e prejudica o conhecimento; os sistemas sociais são os mais complexos de todos os sistemas; a ciência faz parte da cultura e, como tal, é condicionada também pela emoção. A separação entre razão e emoção cindiu a ciência: de um lado temos uma cultura científica tida como detentora da verdade, da objetividade pela via da pesquisa empírica, da certeza e, de outro, uma cultura humanista vista como calcada na especulação, na subjetividade, constituindo no bom e no belo um contrassenso, imprudente no sentido em que destruiu o diálogo entre saberes.

Nesse contexto de mundos pós-coloniais, vários são os desafios para as ciências sociais e para as universidades situadas na periferia do sistema-mundo, especialmente na América Latina. Entre estes, o de contribuir para desconstruir a inferioridade e para a emergência de milhões de deserdados da vida digna; e para construir a solidariedade e o compromisso social com os oprimidos; a formação de sujeitos humanos comprometidos com os problemas do seu tempo; a reinvenção da emancipação social; a revalorização dos saberes científicos e não científicos mediante o diálogo entre saberes. Isso implica na abertura ao outro, no estabelecimento de laços sociais antiutilitaristas e no alargamento do sentido do nós, sem os quais não é possível a solidariedade, a emancipação, o respeito aos saberes dos outros em suas formas de representação e de tradução de experiências e conhecimentos. (GERMANO, 2007).

A América Latina tem passado, nos últimos anos, por mudanças políticas no sentido do fortalecimento democrático e de certo questionamento da política imperial em vários países. Assim, Brasil, Bolívia, Paraguai e Chile são países que têm passado por significativas mudanças políticas, com ascensão de representantes oriundos dos movimentos sociais, sindicais, e da chamada igreja progressista, ou de partidos políticos de esquerda, a exemplo do que ocorre no Brasil, com a

ascensão de um ex-operário metalúrgico, Lula da Silva, à presidência da República. No campo da produção do conhecimento, sintonizado com a democracia cognitiva e os conhecimentos plurais, contra os monopólios analíticos e as monoculturas da mente, também têm emergido sinalizações em direção a um novo paradigma epistemológico. Um exemplo disso é o projeto, coordenado por Boaventura Santos (2005; 2003), denominado “Reinventar a emancipação social: para novos manifestos,” envolvendo 69 pesquisadores de seis países periféricos e semi-periféricos, entre os quais Brasil e Colômbia (África do Sul, Moçambique, Portugal e Índia). No campo que nos diz respeito, vale destacar os projetos desenvolvidos sob a rubrica “Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais”. Há também as pesquisas albergadas, sob o título “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural,” que trazem no cerne das discussões questões e problemas em torno da valorização da cultura desses povos.

Essa tendência de fazer dialogar os saberes é emblemática no livro organizado por Daniel Mato, Coordenador do projeto do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IELSALC): “Diversidad cultural e interculturalidade na educação superior na América Latina”. Neste, estão arrolados projetos e experiências de multiculturalidade na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela países onde é notadamente comprovada a injustiça cognitiva promovida pelo universalismo europeu. No livro, entre várias outras recomendações, há a “*Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe*”, realizada em Cartagena de Índias, Colômbia, em junho de 2008, que

se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetosas,” bem como que “es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Atualmente, a IESALC desenvolve o projeto “Educação superior, interculturalidade e desenvolvimento”, realizando, inclusive, um cadastro de experiências, estudos e ações de conhecimentos étnicos e locais que dizem respeito ao melhoramento de vida das populações participantes.



## **REFLEXÕES FINAIS**

A construção da democracia cognitiva se constitui, assim, em uma dimensão fundamental para a emergência de um novo paradigma epistêmico e social e também econômico, com base na reciprocidade, nas trocas partilhadas e na ecologia de saberes, buscando superar a economia baseada no egoísmo e na exploração humana.

Uma vez assimilado que os saberes da tradição dos povos da América Latina foram ocultados por tanto tempo, e que muitos desses saberes se encontram ausentes em sua cultura, conforme a “sociologia das ausências” e a das “emergências” adotadas por Santos (2005), trata-se agora de retirar saberes da invisibilidade para dar-lhe voz. Assume-se assim, uma forma contra-hegemônica de luta contra a violência epistêmica e cognitiva.

## Referências

- CARVALHO, Edgard de Assis. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.
- COELHO, Wilma Baía. *A cor ausente*. Belo Horizonte: Mazza; Belém:
- GERMANO, José Willington. Globalização contra-hegemônica, solidariedade e emancipação social. *CRONOS*, Natal, v.1,n.1, 2007.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A Educação Brasileira no Contexto Histórico*. 2. ed. Campinas/SP: Alínea, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOBBSAWM, Eric J. *A era do capital (1848-1875)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 1984.
- MATO, Daniel. *IESALC Informa – Boletim nº 182*. Disponível em: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve). Acesso em 15/05/2009.
- PRIGOGINE, Ilya. *Ciência razão e paixão*. (Orgs.) Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. Belém: EDUEPA, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal*. *Revista Crítica de Ciências Sérias*, n. 80, mar. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SHIVA, Vandana. *Biopirataria – A pilhagem da natureza e do conhecimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Monoculturas da mente*. São Paulo: Gaia, 2003.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O universalismo europeu*. São Paulo: Boitempo, 2007.