

DESCOLONIZAR A DIFERENÇA: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS COLONIAIS.

Filipe Martins¹

Resumo

A presente comunicação apresenta um conjunto de reflexões que partem da prática educativa do autor no domínio da educação intercultural, suportadas por perspetivas teóricas pós-coloniais. São apontadas algumas “fronteiras” cognitivas herdadas do colonialismo que persistem ainda na manutenção de diferenças e na legitimação de desigualdades entre pessoas. O papel dos sistemas educativos no reforço destas “fronteiras coloniais” é equacionado e são apontados alguns contributos pedagógicos, no quadro da educação global, para favorecer um processo de “descolonização” das relações sociais e educativas.

Palavras-chave: Diferença; Educação; Pós-colonial; Educação Global.

Nesta comunicação irei apresentar um conjunto de reflexões pessoais que resultam essencialmente da minha prática enquanto educador nos campos da educação social, da educação para a cidadania e da aprendizagem intercultural. São, no entanto, reflexões também grandemente suportadas pelos trabalhos de diversos autores do campo dos estudos pós-coloniais e de outros que articulam a educação global com a teoria pós-colonial, tendo-se constituído como referências estruturantes do meu pensamento e atuação enquanto educador.

No trabalho de formação sobre diversidade cultural e educação intercultural que realizo em conjunto com muitos outros educadores e educadoras em diversos contextos formais e não formais de formação, seja com jovens ou com adultos, é sempre evitada a transmissão de uma visão culturalista que informa, descreve e explica “os outros”, a sua cultura e a sua “diferença”. Pelo contrário, a formação para a interculturalidade inicia-se sempre pela reflexão sobre a modo como cada um/uma vê e se relaciona com a diferença.

¹ Centro em Rede de Investigação em Antropologia – Universidade do Minho; Rede Inducar.

Para facilitar este processo de reflexividade, é frequente a utilização de exercícios individuais e grupais de criatividade e/ou simulação, tais como exercícios de construção coletiva de narrativas sobre “o outro”. Zara, Beto e Vicente é um desses exercícios. Nele é pedido aos/às participantes que escrevam, em pequenos grupos, uma breve narrativa, supostamente realista, sobre a vida de uma personagem sobre a qual é apenas fornecida alguma informação inicial. Esta é a informação disponibilizada sobre cada personagem no início do exercício:

O Vicente é um finalista universitário residente no Porto e está à procura de emprego...

O Beto é um imigrante cabo-verdiano residente em Coimbra e está à procura de emprego...

Zara é uma jovem muçulmana residente em Lisboa e está à procura de emprego...

Ao fim de dezenas de sessões em que utilizei este exercício em Portugal, foi-me possível identificar alguns padrões transversais às histórias elaboradas². A personagem “Vicente” é quase sempre retratada como portuguesa, falante de português, jovem, com dificuldades em encontrar emprego, muitas vezes vivendo em situação de vulnerabilidade económica e frequentemente acabando por emigrar em busca de melhores condições de trabalho. Nas histórias escritas sobre “Beto”, este é quase sempre retratado como pobre, jovem, solitário, encontrando-se em situação irregular no país, com baixas qualificações e por isso procurando empregos desqualificados; é muitas vezes retratado como negro e frequentemente vítima de discriminação racial. Nas histórias elaboradas sobre “Zara”, esta apenas raramente tem nacionalidade portuguesa, é quase sempre retratada como imigrante, frequentemente pobre, pouco qualificada e em situação irregular; amiúde submetida à repressão por parte de elementos masculinos da família e muitas vezes usa véu, o que acaba por despoletar episódios em que é vítima de discriminação em locais públicos.

Após a leitura, análise e discussão das histórias elaboradas para cada personagem, este exercício favorece, de um modo muito vívido, uma tomada de consciência crítica sobre os processos de categorização do “outro” que todos utilizamos, maioritariamente de forma inconsciente e quase automática. Evidencia-se assim o recorrente recurso a generalizações e simplificações que reforçam diferenciações, distâncias e hierarquias entre “nós” e “os outros”. Adicionalmente, este exercício permite uma leitura que interpreta o texto a partir do seu contexto, revelando e analisando as condições sociais e históricas que tornam possíveis – e prováveis – estas caracterizações carregadas de valor, em forma de *fronteira*.

Com efeito, os estudos pós-coloniais das últimas décadas têm vindo a demonstrar que muitas destas fronteiras são herdeiras de um processo de modernização racionalista, economicista e individualizante que tem como face oculta o próprio colonialismo e a sua herança opressiva de violência cultural, cognitiva, estrutural e material sobre um “outro”, que assim é tornado “distante”, inferior e desconsiderado. Foi justamente este processo de “construção do Outro” que legitimou (e ainda legitima) a dominação e exploração colonial (cf. Bhabha, 1994; Said, 1994).

² Estes padrões resultam das minhas perceções decorrentes da experiência acumulada na implementação do referido exercício e não de uma análise sistemática dos seus resultados.

Trata-se aqui de uma lógica de “colonização do imaginário” (cf. Gruzinski, 2003) que opera essencialmente através de oposições binárias redutoras e hierarquizadas tais como branco/negro, civilizado/primitivo, cultura/natureza, desenvolvido/subdesenvolvido, adulto/criança, homem/mulher, que naturalizam a superioridade do colonizador e que transformam também a auto-percepção do próprio colonizado, interiorizando este a um lugar de inferioridade (Stoler, 1995; Fanon, 2008 [1952]). Neste quadro de “dominação epistemológica” decorrente das relações coloniais, ainda efetiva atualmente (Santos e Meneses, 2009), a própria diferença é vista como um *deficit*, uma incompletude ou uma deficiência. O que justifica que se converta facilmente em desigualdade. É a partir deste enquadramento concetual que se constituem os padrões de relação com a diferença característicos e herdados do colonialismo.

Vanessa Andreotti (2012) sistematiza criticamente estes padrões no quadro dos discursos e práticas de promoção e/ou educação para o desenvolvimento ou para a “cidadania global”, identificando sete modelos de relação com a diferença que se reforçam mutuamente: hegemônicos (auto-justificando a superioridade do “(ex-)colonizador” e assim validando a dominação do “outro”), etnocêntricos (projetando perspectivas particulares como universais), a-históricos (obliterando legados e cumplicidades históricas), des-politizados (desconsiderando as desigualdades de poder e as raízes ideológicas das análises e das propostas), salvacionistas (encarando a ajuda como responsabilidade do mais apto), des-complicados (oferecendo soluções fáceis que não requerem mudanças sistêmicas) e paternalistas (buscando afirmação da superioridade através da prestação de ajuda).

São, aliás, estes modelos que justificam, mesmo após as independências das “colónias” europeias, a persistência de uma epistemologia ancorada na noção de “desenvolvimento” e da sua contraparte, o subdesenvolvimento, eficaz tanto no quadro internacional através da demarcação de nações, povos e culturas “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas” (Escobar, 1995), como no plano interpessoal e institucional, definindo patamares de “desenvolvimento” e de “atraso” cognitivo, psicossocial e moral (Maira, 2004).

Os sistemas educativos, enquanto sistemas social e politicamente estruturados de validação e de transmissão de conhecimento, têm neste processo um papel paradoxal. Por um lado estes sistemas, ao desenvolverem-se em associação com a constituição dos estados-nação modernos e reforçando a cidadania liberal com base em critérios universalistas, visam justamente combater as desigualdades socioeconómicas entre cidadãos e entre nações, procurando garantir condições de igualdade de desenvolvimento e de emancipação para todos/as. Por outro lado, porém, estes mesmos sistemas, fruto das suas lógicas internas autoritárias, massificadoras (de sujeitos e do conhecimento), estratificadas e elitistas, acabam por constituir poderosos instrumentos legitimadores e reprodutores das fronteiras e das desigualdades inerentes à modernização e ao colonialismo, seja a nível de cada nação, sejam entre países, regiões ou mesmo continentes. Processo este que, por força das dinâmicas económicas e políticas globais, se perpetua do período colonial até à atualidade e, segundo alguns autores críticos, hoje com renovado vigor, submetendo as contínuas reformas educativas aos ditames da economia neoliberal (Stoer e Magalhães, 2005; Afonso, 2016).

Tal é visível numa recente tendência de “pedagogização do social” (Correia 2001) ou numa “arrogância educativa” (Andreotti 2013) que tende a conceber todos os erros ou problemas das pessoas ou comunidades – ou seja, as suas diferenças (pobreza, a doença, a delinquência, o “desvio” sexual, o insucesso, etc.) – como

falta de educação, ou seja, de conhecimento, de competências e/ou de valores. Pressupõe-se que este *deficit* educativo é o que justifica a diferença tornada problema e, como tal, a solução passaria naturalmente pela “prescrição” de mais educação.

Esta noção baseia-se numa dicotomia entre conhecimento e ignorância, omitindo porém que todo o conhecimento é também a ignorância de outros conhecimentos (Andreotti, 2013). Com efeito, todos os problemas/erros têm origem em determinados conhecimentos e a questão verdadeiramente educativa, transformadora, seria justamente pensar que sistemas de poder e (des)conhecimento criam as condições para o surgimento destes “problemas”.

Uma educação para além das fronteiras coloniais exige assim que se procurem as raízes históricas e políticas dos problemas em toda a sua complexidade, revelando a diversidade e pluralidade de conhecimentos e modos de vida e, deste modo, expandindo as possibilidades de pensarmos e vivermos juntos. Vanessa Andreotti (2014) chama a este processo “literacia crítica”: um exame crítico cuidadoso dos guiões sociais coletivos que herdamos e que reproduzimos. Este seria um processo que implicaria um envolvimento ético com o outro e uma visão da diferença enquanto pluralidade essencial à criatividade e à liberdade. Mais do que independência, reconhece-se e valoriza-se a interdependência como constitutiva da humanidade. Mas não uma interdependência harmoniosa e tolerante, acrítica; antes uma interdependência que assuma os limites e efeitos das nossas próprias perspetivas e ações e que denuncie e tome partido face à desigualdade e à injustiça. Assumindo que somos todos parte do problema e parte da solução (Andreotti, 2013).

Creio que, para tal, será necessário procurar novos guiões e lugares para o diálogo e para a criação em igualdade. Mas estes não podem começar se não em cada um/a, pela *reflexividade* constante, pela *abertura a receber* do outro a novidade e pela capacidade de *desaprender* heranças cognitivas e valorativas coercivas e injustas. Teremos de ser capazes de lidar melhor com a ambiguidade, com a limitação e com a complexidade, afastando leituras e escolhas dicotómicas.

Este será o mote de uma nova educação global, uma educação que gere “(...) conforto no desconforto das incertezas inerentes a viver a pluralidade da existência” (Andreotti, 2013: p. 223).

Acredito que tal só se conseguirá quando formos capazes de rever profundamente os objetivos, os métodos e os contextos da educação que aceitamos e que praticamos. Quando objetivos, métodos e contextos se orientam num mesmo sentido, o da construção de relações iguais, cooperativas, éticas, solidárias, exigentes e de confiança entre as pessoas.

Esta será forçosamente uma educação imperfeita. Mas ainda bem. Porque isso significa que rejeitará sempre a ditadura dos fins, a fixação dos conhecimentos e a universalização das verdades. Só assim se ultrapassarão as fronteiras coloniais.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (2016). Reflexões pós-coloniais em torno da avaliação em educação. In A. C. Pires Ferreira (Org.) *Políticas e Praxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Edições UniCV.
- Andreotti, Vanessa (2014). Educação para a Cidadania Global – Soft versus Critical. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 1, 57-66.
- Andreotti, Vanessa (2013). Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de 'endireitar' a sociedade através da educação. *Revista Teias*, 14(33), 215-227.
- Andreotti, Vanessa (2012). Editor's preface: HEADS UP. *Critical literacy: Theories and practices*, 6(1), 1-3.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-43.
- Escobar, Arturo (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Fanon, Frantz (2008 [1952]). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Gruzinski, Serge (2003). *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Maira, Sunaina (2004). Imperial Feelings: Youth Culture, Citizenship, and Globalization. In M. M. Suárez-Orozco e D. B. Qin-Hilliard (Eds.). *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Said, Edward W. (1994). *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (2009). Introdução. In Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, pp. 9-19.
- Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stoler, Ann Laura (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham and London: Duke University Press.