



O IMAGINÁRIO GLOBAL DOMINANTE E ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS PRÉ-REQUISITOS PARA UMA EDUCAÇÃO PÓS-ABISSAL

Vanessa de Oliveira Andreotti¹, Renato da Silva Pereira² & Eliana Santiago Gonçalves Marques Edmundo³

Resumo

O atual mundo globalizado evidencia uma reconfiguração econômica e política provocada pela força do capital financeiro, o qual tem impactado enormemente as relações sociais e institucionais dentro do estado-nação. Esse impacto tem gerado novos discursos sobre austeridade econômica, agravado conflitos sociais e elevado os níveis de desigualdade social. Ao nos depararmos com desafios globais de uma magnitude jamais vista, perguntamo-nos: qual é o papel da educação no meio disso tudo? As respostas institucionais insistem em mudanças dos paradigmas educacionais segundo uma lógica neoliberal puramente economicista. Nosso trabalho discute a necessidade de análises mais profundas e abrangentes que nos permitam investigar o papel da educação na expansão de imaginários sociais e globais.

Começamos discutindo o imaginário global dominante, cuja narrativa singular de desenvolvimento e progresso humano foi sendo imposta e naturalizada ao longo do tempo e acabou produzindo a ideia de um mundo dividido em Norte ('avançado') e Sul ('atrasado'). Analisamos algumas implicações educacionais e as três dimensões analíticas fundamentais dessa divisão profundamente assimétrica entre os países. Em seguida, falamos do conceito de pensamento 'abissal' desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, que nos ajuda a perceber os limites dos imaginários e das promessas herdadas da modernidade. A partir dessa metáfora, delineamos um esboço de possibilidades para uma educação pós-abissal que possa transformar a alocação de nossos desejos e de nossa relação com significados, conhecimentos e identidades. Depois, apresentamos dois textos que nos convidam a 'um outro caminhar' rumo à reflexividade e à abertura ontoepistêmica necessárias numa educação pós-abissal. Por fim, propomos algumas questões com o intuito de ajudar no nosso processo autorreflexivo para um engajamento alternativo com as visões alternativas dos dois textos.

¹ Ocupa a Cátedra de Pesquisa Canadense em questões relacionadas à globalização, desigualdades e transformações sociais na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, no Canadá. É doutora em Educação, Teoria Crítica e Estudos Culturais pela Universidade de Nottingham (2006), mestre em Educação pela Universidade de Manchester (2003) e licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1998)

² Mestrando em Estudos Educacionais na Universidade da Colúmbia Britânica, bacharel em Sociologia (2007) e licenciado em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha há vários anos como professor de idiomas, tradutor e intérprete no Canadá.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do ensino superior e da educação básica da rede pública do estado do Paraná (SEED-PR).

1. Introdução

Iniciamos esse artigo com uma definição provisória da globalização enquanto processo de intensificação de: mobilidade de pessoas, interconectividades, hibridismo cultural, vulnerabilidade ecológica e reconfiguração de relações econômicas e políticas fomentada pela força do capital financeiro. Nesse último caso, quando falamos de uma intensa reconfiguração de relações econômicas e políticas, estamos pensando nas funções tradicionalmente exercidas pelo Estado em sua relação com o capital. Essa reconfiguração tem impactado profundamente as relações sociais e institucionais dentro do estado-nação, gerando novos discursos sobre austeridade econômica, tornando precárias as possibilidades de emprego e a segurança social, agravando conflitos sociais e terrorismo, e acentuando disparidades sociais através de maior concentração de renda.

Esse é o terreno fértil que, tendo como adubo os medos e incertezas que vão surgindo cada vez mais fortes, produz populismos conservadores com suas velhas estratégias discursivas baseadas em xenofobia, nos bodes expiatórios e na promessa de retorno a um passado idealizado. A autora americana Bell Hooks (1994), já no começo da década de 90, constatava o avanço de grupos neoconservadores nessa retórica de medo, caos e nostalgia, levando diferentes grupos e países a adotarem perigosas posturas nacionalistas, isolacionistas e xenóforas. Entretanto, na conjuntura atual, não existe a menor dúvida de que estamos nos deparando com desafios globais sem precedência histórica em sua magnitude.

Nesse contexto de crescente instabilidade, volatilidade e impulsos de mudança, estamos mais expostos a diversidades, complexidades, incertezas e desigualdades. As respostas institucionais que vêm surgindo apontam para a necessidade de mudança dos paradigmas educacionais com base em 4 mantras principais: mais ciência e tecnologia, mais personalização e individualização do ensino, mais padronização (global) do ensino e mais internacionalização. São respostas extremamente problemáticas e orientadas por uma lógica que tem levado à desprofissionalização da nossa categoria profissional de educadores.

Em face desses atuais desafios globais, acreditamos não apenas na pertinência, mas também na total urgência de nos indagarmos sobre qual é o papel da educação. Seria o objeto da educação adaptar-se às pressões de seu contexto social e econômico, ou deveria a educação buscar formar pessoas que possam vir a transformar esses processos globais que estão afetando seu contexto socioeconômico? Além disso, somos igualmente convidados a refletir sobre as nossas respostas a esses processos de mudança, já que são mudanças problemáticas.

Nos trabalhos realizados em diferentes países (especialmente Brasil, Canadá, Finlândia, Nova Zelândia, Austrália e Reino Unido), a Dra. Vanessa Andreotti, uma das coautoras desse artigo, percebeu dentre os educadores com que teve contato a recorrência de análises parciais dos problemas globais, a defesa de velhas ou novas propostas sem muita (auto)crítica, assim como o desejo de soluções simplistas forjadas dentro da mesma lógica do paradigma que gerou o problema. É muito comum as pessoas questionarem o conteúdo de uma 'caixa' sem questionarem a existência e/ou formato da caixa em si. É como se essa caixa tivesse uma universalidade e existência *a priori*, tamanha a sua naturalização no imaginário coletivo, o que nos dificulta percebê-la como algo imbuído de historicidade e, portanto, contestável e transformável. Entretanto, embora

saber *como* e o que criticar seja indispensável nesse processo de transformação da ‘caixa’, a crítica pura e simples tem se mostrado insuficiente para efetivar mudanças. Precisamos de um outro tipo de abordagem.

Essa constatação tem levado Andreotti a investigar o papel da educação na expansão de imaginários sociais e globais. Um dos aspectos por ela enfatizados é a necessidade de análises mais profundas e abrangentes das dinâmicas que regem as nossas constelações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais – as mesmas que abrem ou fecham diferentes possibilidades de coexistência no planeta.

2. Imaginário Global Dominante

Para avançar a nossa discussão sobre mudanças e desafios globais no cenário atual de globalização, precisamos entender o que existe nos bastidores desse ‘palco global’ onde estamos assistindo ao desenrolar de todos esses processos de transformação planetária (com suas complexidades e incertezas) e de relacionamento entre as mais diversas comunidades e nações pelo mundo afora. Estamos falando de *imaginários sociais*.

De acordo com Taylor (2002), o imaginário social é a estrutura que organiza o conhecimento e entendimento de uma sociedade, tornando certos relacionamentos, práticas e formas de ser (i)legíveis e (in)inteligíveis. É o imaginário social que rege o senso comum e permite o aparecimento, articulação e legitimação de múltiplas ideologias. Stein & Andreotti (2015) explicam que um imaginário social, ao forjar uma estrutura normativa e descritiva dentro de uma sociedade, prescreve como as coisas são e como devem ser, delimitando quais perguntas têm valor e podem ser feitas, ao mesmo tempo em que já restringe as possibilidades de resposta e quais delas são percebidas como válidas e viáveis.

Conforme apreendido pelos trabalhos de Brydon & Dvorak (2012) e Stenger (2008), os imaginários sociais, embora possam adquirir proporções variadas, são geralmente concebidos como imaginários nacionais ou globais. Stenger nos elucida que imaginários nacionais surgiram pela Europa durante o Iluminismo em meio aos anseios nacionais cada vez mais voltados para a construção de uma autoridade política popular. No período após a Segunda Guerra Mundial, segundo Stenger, esses imaginários nacionais se depararam com o surgimento de um imaginário global fortemente sustentado pelo expansionismo do capitalismo de livre mercado e do consumismo por todo o mundo.

Stein & Andreotti (2015), entretanto, acreditam que as raízes do atual imaginário global dominante podem ser encontradas no alvorecer da modernidade e de seu sistema colonial mundial, calcado na separabilidade entre o “homem” e a natureza e entre diferentes povos organizados em hierarquias baseadas em conceitos de civilização, racionalidade, progresso e/ou desenvolvimento. Essas categorias e classificações raciais foram impostas ao resto do mundo por meio de sistemas colonialistas e escravocratas já antes do iluminismo.

Conforme Stein (2016), Silva (2007) e Wynter (2003) esclarecem, foram esses sistemas que engendraram a violência epistêmica e ontológica da modernidade, fazendo surgir a noção dicotômica entre o Sujeito Europeu/Eurodescendente “Global” (visto como racional, universal, intelectual e moralmente superior e,

portanto, no seu direito de fazer valer a sua vontade pelo mundo) e o Outro Racionalizado e “Local” (concebido como irracional, estranho, intelectual e moralmente inferior e, assim, justificadamente submetido à vontade do Sujeito Europeu).

Nesse imaginário, a Europa (ocidental) se concebe como o centro do planeta, de onde irradia sua ‘fórmula mágica’ do progresso humano universal: uma forma de ser, pensar e fazer, forjada no tempo e no espaço, que se crê e se impõe pelo mundo como a única narrativa possível para o progresso, desenvolvimento e evolução linear da humanidade. Spivak (1990) fala dos esforços a que o Ocidente tem recorrido ao longo dos séculos para espalhar sua forma de pensar, suas ideias, seu estilo de vida e seus interesses travestidos de universalidade.

Mesmo com todas as transformações mundiais após a Segunda Guerra Mundial, essa visão eurocêntrica/ocidental de progresso e superioridade (intelectual, científica, econômica, tecnológica, etc.) conseguiu se manter no imaginário global até hoje. De acordo com Biccum (2010), o imaginário global logrou reinscrever a visão colonialista europeia de uma noção única de progresso e desenvolvimento humano, mantendo a influência política e a prosperidade econômica do Ocidente.

Essa narrativa ocidental de desenvolvimento humano, hoje assim como no passado, atribui valores diferenciados aos países e culturas existentes no mundo: um determinado grupo de países/culturas (Norte Global - “Primeiro Mundo”) é considerado “avançado” ao passo que um outro grupo de países/culturas (Sul Global – “Terceiro Mundo”) é percebido como “atrasado” e necessitando de ajuda e, muitas vezes, de intervenção. Nas palavras de Andreotti (2015):

A narrativa única [de progresso] equipara desenvolvimento econômico a conhecimento de valor universal, conceitua progresso como avanços científicos e tecnológicos, e enxerga aqueles que detêm conhecimento, ciência e tecnologia como líderes globais que podem consertar os problemas daqueles que carecem dessas características (Ibid., p. 2).

3. Implicações educacionais

A título de ilustração das implicações educacionais dessa visão dicotômica entre Norte e Sul, gostaríamos de mencionar uma pesquisa realizada pelo governo da Inglaterra, entre os anos de 1994 a 2007, com alunos do ensino médio. Esses alunos recebiam um questionário ao qual respondiam com base no que percebiam como sendo noções de progresso e desenvolvimento. Uma das questões desse questionário era a seguinte:

Por que o governo inglês deve ajudar os países mais pobres?

Porque se não ajudarmos...

___ *as pessoas desses países virão tirar nossos empregos e desequilibrar nossa economia.*

___ *as pessoas desses países irão se envolver em conflitos violentos e acabaremos tendo que intervir.*

___ *as pessoas desses países irão espalhar doenças que nos afetarão.*

___ *as pessoas desses países irão continuar a destruir o meio ambiente.*

___ *ficaria mais perigoso tirar férias nesses países.*

Para Andreotti et al. (2016),

a resposta evidencia claramente uma construção relacional de identidade: o país europeu é concebido como detentor de conhecimento, economicamente estável, pacífico, solucionador de conflitos, saudável, protetor do meio ambiente, cujos cidadãos têm o “direito” de tirar férias no país não-europeu mais pobre, tido como caótico, violento, assolado por doenças, destruidor do meio ambiente (Ibid., p. 131-132).

Os alunos aprendem a associar as pessoas de outros países com ignorância, violência, destruição, lixo, doenças e servidão. Paralelamente, eles aprendem a se identificar com as características opostas, ou seja, a inteligência, a benevolência, o merecimento, a honestidade, a limpeza e a liderança, as quais justificam a sua superioridade, seu direito de intervir no outro e de se defender frente à ameaça que o outro representa.

Andreotti (2016) nos alerta para o fato de a interdependência entre os países ser costumeiramente pensada a partir de uma ótica de autointeresse, especialmente na educação, dentro do atual imaginário global dominante, o qual concebe e reproduz a ideia de um *Norte* (desenvolvido, civilizado, racional, científico, rico, forte, laico, ativo, inteligente, benevolente, merecedor, honesto, limpo, líder, produtor de conhecimento, etc.) e de um *Sul* (atrasado, irracional, pobre, terrorista, fraco, exótico, fundamentalista, passivo, ignorante, violento, destrutivo, cheio de lixo e doenças, consumidor de conhecimento, etc.). É nesse contexto mundial de relações marcadamente assimétricas entre países do Norte e países do Sul que podemos apontar três dimensões analíticas fundamentais que, de maneira geral, são excluídas de processos educacionais formais.

Em primeiro lugar, existe a *dimensão material*, que se relaciona às condições políticas e econômicas dentro do contexto histórico da modernidade. São relações de expropriação e exploração, o que faz com que nosso conforto seja subsidiado pela terra, pelo suor, pela saúde e pela (im)possibilidade de vida de outras pessoas no planeta. Para termos acesso aos nossos computadores, por exemplo, precisamos necessariamente de fechar os olhos aos custos humanos e ambientais que são pagos por outras pessoas no processo de extração de minerais, produção e descarte desses produtos. Spivak (1999) chama esse fenômeno de apagamento de conexões de “ignorância sancionada”, um processo que faz com que a educação tenda a produzir o conhecimento priorizado pelo Mercado ou pelo Estado, negando os fatos que visibilizam a violência dos interesses dos mesmos – interesses esses naturalizados através do processo educacional.

Para se ter uma ideia da dimensão desse contexto de exploração de tantos em benefício de alguns, existe um website sobre a escravatura moderna (slaveryfootprint.org) que aplica um questionário sobre padrão de consumo às pessoas que o acessam a fim de calcular quantos escravos modernos seriam necessários para manter o estilo de vida dessas pessoas. Da mesma forma, para se entender o impacto do nosso nível de consumo sobre o planeta Terra, o website da Rede de Pegadas Globais (www.footprintnetwork.org) também disponibiliza um questionário através do qual consegue calcular quantos planetas seriam necessários para que o padrão de consumo de uma determinada pessoa pudesse ser expandido para todas as outras pessoas do planeta.

Esses dois websites demonstram a insustentabilidade do atual ritmo de produção e consumo: para que os quase 7,5 bilhões de pessoas que atualmente existem no mundo pudessem ter acesso a um nível de consumo de classe média baixa, precisaríamos de, no mínimo, mais 5 planetas. Esses dados colocam em cheque a viabilidade da promessa de mobilidade social para todos. Afinal, para que houvesse um aumento da mobilidade social, seria necessário aumentarmos o nível de produção e consumo, o que em si é baseado na exteriorização dos custos humanos e ambientais – na produção da desigualdade social e destruição do meio ambiente. Conseqüentemente, os sonhos de crescimento e consumo ilimitados são subsidiados pela violência, exploração, desigualdade e exclusão social. Essa realidade também está ligada à dimensão intelectual analisada a seguir.

Em segundo lugar, temos a *dimensão intelectual*, que está ligada às condições socioculturais e históricas da criação de significados e às políticas geográficas e biológicas da produção de conhecimento. Essa dimensão diz respeito aos nossos parâmetros de vivências e convivências, que estão enquadrados em pressupostos ontológicos determinando o que é real, ideal e inteligível. A título de ilustração, faremos uso didático de uma narrativa visual, extraída de Andreotti et al. (2016), a qual exemplifica os limites do nosso conhecimento:

Imagine um grande terreno plano coberto por uma extensa plantação de milho. Passadas algumas semanas após a floração, o tempo está bom e seco, e as espigas, finalmente maduras, estão à espera de sua colheita. Você colhe várias espigas de milho, reunindo-as num grande balaio. Contento com a boa safra desse ano, que lhe rendeu tantas espigas, você se senta à sombra de uma árvore próxima e começa a descascá-las. Imagine agora todas as suas espigas descascadas dentro desse balaio. Como você as enxerga?⁴ (Ibid., p. 134-135).

A imagem do milho amarelo, que geralmente é imaginada nessa visualização é contrastada com uma imagem de milhos multicoloridos do Peru. Esse contraste pode ser usado como uma analogia à nossa incapacidade de imaginar milhos de outras cores. A persistência do milho amarelo na nossa imaginação também pode servir como metáfora para as formas de pensamento dominantes a que somos expostos através da educação. São formas de saber que não percebem que não sabem, que se imaginam ilimitadas sendo que, na realidade, não conseguem reconhecer seus limites.

Esse tipo de educação propaga o ‘mito do milho amarelo’ como a única possibilidade de progresso, de desenvolvimento e evolução da humanidade. Existe uma trajetória histórica dessa noção de ‘milho amarelo’ produzida através da educação ocidental no mundo inteiro. A lógica dominante da educação ocidental tem dividido a humanidade entre aqueles que lideram e outros que freiam o desenvolvimento; entre quem é visto como ser humano completo, normal, inteligente e quem é visto como deficiente, anormal, quase humano.

No âmbito internacional, conforme já discutimos acima, isso se traduz em hierarquias de desenvolvimento. O mito que tem se espalhado de forma sistêmica pelo mundo é o de que a riqueza é produzida através do conhecimento. Assim, se você nasce num país rico, você é percebido como naturalmente mais inteligente do

⁴ É possível encontrar facilmente imagens fantásticas desses milhos multicoloridos do Peru na internet. Basta realizar uma busca usando a expressão “milho de Pisac” ou “milho peruano”.

que uma pessoa que nasce num país mais pobre. Dentro dessa lógica ocidental capitalista, no caso de um país emergente como o Brasil, as pessoas estão começando a ‘ficar inteligentes’ (através do aumento do poder aquisitivo) e passam a ser percebidas como ameaça aos olhos daqueles que sempre foram os mais inteligentes até agora.

Aqui se insere, por fim, a dimensão existencial⁵, que está associada a questões relacionais e afetivas. Essa dimensão se enfoca nas nossas relações físicas, psicológicas e espirituais de interdependência pelo fato de estarmos conectados apesar dos nossos desejos de separabilidade, independência e autonomia.

Para ilustrar essa dimensão, gostaríamos de mencionar as estatísticas atuais⁶ que apontam para o aumento de depressão, ansiedade, autoflagelação e suicídio entre crianças e jovens de diversos países de “primeiro mundo”, independentemente das classes sociais. Quando da realização de uma oficina sobre saúde mental, a Dra. Vanessa Andreotti teve a oportunidade de conversar com um grupo de jovens e se deparou com algo nessa conversa que lhe chamou muito a atenção: esses jovens viam a escola como um lugar de entorpecimento e negação dos problemas enormes que eles já sabiam que iam ter de enfrentar. Esses jovens fazem parte da primeira geração no contexto do “primeiro mundo” desde a Segunda Guerra que não tem perspectiva de melhoria em termos de ascensão social.

Se a mobilidade social é a história dominante que contamos na educação sobre o sentido da vida e do aprendizado, é natural que esses jovens estejam insatisfeitos com a escola e desiludidos com os sentidos associados ao propósito da vida. Durante aquela conversa, eles também comentaram que a geração deles era a mais narcisista e a mais decepcionada com a falsidade das promessas feitas pelas instituições modernas e com a falha da educação em não prepará-los para um futuro cheio de incertezas, dificuldades e precariedades. Nesse sentido, o entorpecimento em relação ao mundo atual e à vida em si acontece pela redução de possibilidades de existência no mundo. Em outras palavras, o tipo de educação normalmente fornecido nas escolas de currículo ocidental (e sob influência de políticas neoliberais voltadas às necessidades do mercado) entorpece o nosso sentido de entrelaçamento com o mundo, levando os estudantes à exacerbação de uma individualidade patológica marcada pela apatia, competição, consumismo e isolamento, gerando-lhes um esvaziamento existencial.

A conversa com esses jovens aponta para a necessidade de práticas sociais e educativas que lhes permitam uma ressensibilização de modo a poderem realimentar o sentido do entrelaçamento (entre os seres vivos, incluindo a terra, e destes com o mundo) em suas vidas. A realidade e a necessidade desse nosso entrelaçamento nos convoca a todos para uma atitude responsável de proteção às diferentes formas de vida do planeta. É nesse sentido que devemos pensar num entendimento global que consiga reconhecer os limites do conhecimento cognitivo humano, abrangendo, assim, as questões cruciais do nosso comprometimento visceral com o planeta.

⁵ O sentido da palavra existencial adotado nesse texto é como o adjetivo referente à simples ideia de “existência”, sem qualquer relação com o movimento filosófico existencialista.

⁶ McLoughlin, A. B., Gould, M. S., & Malone, K. M. (2015). Global trends in teenage suicide: 2003-2014. *QJM: An International Journal of Medicine*, 108(10)765–780. doi: 10.1093/qjmed/hcv026; Mojtabai, R., Olfson, M., & Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138 (6) e20161878; DOI: 10.1542/peds.2016-1878.

4. Requisitos para uma educação pós-abissal

Para reativarmos esse senso de entrelaçamento, precisamos de linguagens provisórias que nos levem para além dos imaginários herdados da modernidade e de sua forma de pensamento “abissal” encaçada na certeza epistêmica, como nos coloca Boaventura de Sousa Santos (2007). Para podermos imaginar outras formas de existência para além do que nos é inteligível, precisamos também de uma abordagem diferente das alternativas. Sousa Santos aponta a necessidade de uma “forma alternativa de pensar sobre alternativas” (p.63) com uma premissa transitória (generalizante) sobre a impossibilidade de epistemologias generalizantes, que possa nos levar à beirada do abismo do pensamento e transformar nossa relação com o conhecimento. Sentados, em desconforto ontológico, na beirada desse abismo, poderemos contemplar as origens e implicações das nossas “ignorâncias sancionadas”. Nessa beirada, ao contemplar os custos humanos, ecológicos e existenciais das promessas e desejos inculcados pela modernidade, talvez consigamos interromper nossa satisfação com os mesmos e reorientar nossos desejos a um desinvestimento e reinvestimento em uma outra caminhada rumo a outras possibilidades de coexistência no planeta.

Em um contexto onde a percepção da viabilidade das promessas da modernidade de estabilidade, coesão e mobilidade social (através do nacionalismo, do humanismo e do capitalismo) está se dissolvendo, aqueles que percebem essas promessas como quebradas vão fazer o possível para reinstaurar o sistema prometido. Já aqueles que, na beirada do abismo, percebem as promessas como insustentáveis ou ilusórias, têm condições de abrir seus imaginários para o fim do mundo tal qual conhecemos e a possibilidade da construção de algo inédito e viável.

Essa pré-educação pós-abissal nos leva à beirada do abismo e nos convida a mover nossas constelações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais. Isso requer a transformação da nossa relação com a produção de significados, conhecimentos e identidades. Na modernidade essas relações são marcadas pela obsessão com a estabilidade do significado como pré-condição para as certezas e o controle. Isso se traduz na ideia de que, se tivermos a representação correta do mundo, poderemos controlá-lo, manipulá-lo e corrigi-lo da forma que nos for conveniente e que couber nas nossas definições de progresso, de justiça ou de bondade. A luta contra a impermanência do mundo é a mesma luta contra a impermanência da matéria: o desejo de derrotar a morte é a raiz da busca pelas certezas e pelo controle.

Na educação pós-abissal, essa relação muda de forma não linear. Porém, é importante oferecer um mapa do processo enquanto linguagem provisória que pode nos ajudar a dar os primeiros passos. A tabela de estados cógicos/afetivos abaixo foi desenhada com o intuito de norteamento pedagógico e não de descrição do processo.

Estado	Busca	Receio	Enfoque
Ansiedade certeza epistêmica; obsessão com a fixação do significado	A caixa perfeita para (conhecer e controlar) o mundo	Inadequação social, invalidez, culpa, perda de sentidos, e de inteligibilidade	Fixação no conhecimento que representa a realidade através de categorias estáveis e a construção de relações mediadas por este conhecimento (visando previsão e controle)
Agonia reflexividade epistêmica; mapeamento das correntes de significado	Uma caixa maior ou de formato diferente	Perda de controle intelectual	Rastreamento psicanalítico das origens, produção e limites do conhecimento, ainda motivado pelo resgate da segurança ontológica calcada na tentativa de apreensão intelectual
Apatia desencanto com a segurança epistêmica; impossibilidade da estabilidade do significado	Descoberta do mundo que não cabe na caixa	Perda de agencia e perspectiva do certo ou errado (norreamento).	Parálise frente à impossibilidade de previsão e controle intelectual
Entrega abertura ontoepistêmica; transformação da relação com o significado	Redescoberta do prazer de fazer parte do mundo que não cabe na caixa	Ser capturado em uma caixa sem perceber	O experimentar com outras possibilidades de ser-saber, sem a necessidade de representações absolutas; conhecimento que mobiliza outras realidades; mudança de expectativas em relação ao conhecimento

Tabela 1 - Estados c3gnitos/afetivos

Esse tipo de educa33o n3o coerciva parte do princ3pio de que a modernidade define a aloca33o de nossos desejos e aspira33es a partir de princ3pios de separabilidade, inadequa33o (necessidade de valoriza33o externa) e certeza/controla, e que estes, por vez, condicionam a nossa rela33o com o conhecimento, com a linguagem e com os significados. Assim, a mobiliza33o de sentidos, sentires, sensa33es e saberes nesse processo educacional para al3m do abismo n3o visa a transformar conte3dos de conhecimento, mas sim 3 aloca33o de nossos desejos e 3 nossa rela33o com o conhecimento em si, com a linguagem e com a produ33o de significados. Esse tipo de mobiliza33o demanda met3foras e est3rias educacionais provis3rias que possam contornar a autoimunidade do pensamento Cartesiano, tornando vis3veis as contradi33es e paradoxos de sua autoimagem, minando a sua obsess3o com a coer3ncia e autotranspar3ncia, e esvaziando a sua arrog3ncia. Esse processo tem o intuito de ressensibilizar o intelecto 3s suas pr3prias limita33es, a outras formas de raz3o que foram entorpecidas pela modernidade e ao sentido de entrela3amento como base para a interdepend3ncia.

5. Um outro caminhar

Nesse contexto educacional, a resist3ncia de comunidades ind3genas ao conceito de separabilidade torna-se uma fonte importante de inspira33o. Essas comunidades dissidentes promovem um entendimento de pertencimento planet3rio que podem oferecer os vocabul3rios provis3rios necess3rios como convite a possibilidades impensadas de coexist3ncia. Para que possam cumprir esse papel, 3 preciso mudar o olhar e as expectativas que projetamos sobre os conhecimentos alternativos. Ao inv3s de procurarmos a substitui33o de certezas e reprodu33o de seguran3as ontol3gicas na identifica33o ou desidentifica33o com sistemas de conhecimento, precisamos nos engajar com esses conhecimentos enquanto provis3rios, parciais e contradit3rios. Precisamos contemplar os limites de todas as formas de conhecimento e suas ignor3ncias, julgar a validade de conhecimentos parciais e contradit3rios a partir do efeito que cada conhecimento pode ter

na realidade ao invés de julgar sua validade a partir da capacidade de representação da realidade (ver “ecologia de saberes” em Santos, 2007). Estamos apenas começando a experimentar com esse processo: os primeiros passos de uma caminhada longa na neblina, onde teremos a chance de aprender a caminhar entrelaçados, sem a segurança da separabilidade.

Com o intuito de fomentar esse outro caminhar, terminamos esse artigo com dois textos que servem de inspiração à reflexividade e à abertura ontoepistêmicas. Concluímos com algumas perguntas que podem ser úteis na beirada do abismo. Convidamos os leitores a lerem os dois textos prestando atenção em suas próprias constelações e reações cognitivas, afetivas, políticas e relacionais. Esse convite visa a incitar a curiosidade epistêmica para que nos tornemos detetives solidários das nossas próprias configurações afetivas e cognitivas: a ideia é olhar no espelho sem medo, acusações, culpa ou necessidade de afirmação ou autodefesa. O convite é para um processo de aprender a se observar observando, escutando, relacionando e projetando, prestando atenção no que aflora sem julgamento, tanto no plano consciente quanto no inconsciente, para a partir daí delinear o mapa do próprio pensamento abissal e seus limites intelectuais. O processo envolve a autossabotagem consciente da autoimagem que projetamos para nós mesmos no processo de desnudamento dos nossos medos, desejos e arrogâncias com o intuito de abrirmos outras possibilidades de relação com nós mesmos e com o mundo.

Para esse processo, precisamos de instigações que apontem para além do imaginário global dominante e do pensamento abissal. Essa é a função dos textos e das perguntas apresentados a seguir. É importante lembrar que esse não é um exercício de busca de novas certezas – de se concordar com os textos ou discordar deles – mas sim o de deixar os textos e as perguntas provocarem o afloramento de questões difíceis e do desconforto necessário para o (auto)aprendizado profundo. Nesse sentido, não existem respostas certas ou erradas, mas sim respostas honestas ou defensivas que apontam para algo incômodo e escondido que precisa ser questionado e desconstruído.

Nosso primeiro texto instigador é a “Declaração da Educação Descolonizada”, escrito no contexto do instituto “Shishkantar” na Índia, que apresenta uma forte crítica à função colonizadora da globalização da escolarização no modelo ocidental:

- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que me ensina que a minha avó era analfabeta, primitiva, atrasada, estúpida, ignorante, subdesenvolvida, incivilizada e que não era capaz de gerir seus próprios assuntos.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que padroniza, categoriza milhões de crianças bonitas, talentosas e brilhantes ao redor do mundo como 'falhas', 'problemas' e 'lentas na aprendizagem', e usa a certificação como uma ferramenta para negar o acesso de pessoas ao aprendizado e oportunidades de trabalho.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que nos ensina que a 'cabeça' é mais importante do que o coração, do que as mãos e do que a casa.

- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que vê a minha conexão com a terra, com meus idiomas locais, com minhas sementes, com meus rios, com minhas árvores, com minhas estórias, com meu corpo, com a minha voz interior, com o mundo espiritual e com a minha comunidade como uma barreira para a modernização e desenvolvimento que deve, na melhor das hipóteses, ser destruída se quisermos progredir ou, na pior das hipóteses, ser condenada a um dia de festival multicultural na escola.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que o trabalho físico nos campos, na minha casa e na minha comunidade é trabalho penoso e que a definição de "felicidade" reside em beber Coca Cola, comer no McDonalds, usar cremes de clareamento de pele e bater papo no Facebook.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa da educação que ensina que tenho de competir contra os outros na minha comunidade e contra os povos de outros países para sobreviver.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa que ensina que a aprendizagem é uma mercadoria (junto com o ar, água, terra, alimentos) e que o conhecimento é de propriedade de indivíduos através de direitos autorais e patentes.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que somos pobres em educação porque não temos escolas, professores treinados ou conhecimento científico.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa de educação que ensina que minha comunidade precisa de investimento estrangeiro direto, de ajuda externa, de parcerias público-privadas, de acordos de livre comércio e de confiar sempre em especialistas ao invés de confiar na sabedoria de nossas comunidades.
- Eu não posso mais aceitar uma narrativa onde o Estado e o Mercado definem, através da escola, o que significa ser humano. (Versão em inglês disponível em <http://shikshantar.org/>)

O nosso segundo texto instigador se refere à filosofia do 'bem-viver' (Sumak Kawsay) latino-americana, que tem como base as culturas indígenas andinas. Essa filosofia prioriza preceitos diferentes daqueles que a educação ocidental tem apresentado como universal, como no exemplo a seguir do projeto educacional Apu Chupaqpata (2014):

- Todo o planeta Terra (ou seja, Pachamama) é minha mãe e minha mãe não conhece fronteiras.

- Somos todos irmãos e irmãs: os seres humanos, pedras, plantas, animais e todos os outros.
- Pachamama é uma mãe grávida de outra geração de crianças não predatórias: que podem cultivar, cuidar e equilibrar forças e fluxos, e que sabem que qualquer dano feito para o planeta é um mal feito a si mesmos.
- As respostas estão em cada um de nós, mas é difícil ouvi-las quando não estamos em equilíbrio, principalmente nas cidades.
- A prioridade é o equilíbrio: agir com sabedoria e responsabilidade, equilibrar o consumo material, aprender com o que é sagrado, trabalhar em conjunto com os dons de cada um de nós, com um sentido de unidade. Nosso objetivo é aprender, aprender e aprender novamente (em muitas vidas) para nos tornarmos seres melhores.
- Não há conhecimento completo, todos nós devemos ensinar, aprender e continuar nos transformando: é um caminho sem fim. Há diferentes tipos de conhecimento e alguns não podem ser descritos.
- Nossos professores são os Apus (montanhas-antepassados), Pachamama, as plantas, o que vivemos dia a dia e o que foi vivido antes, os animais, nossos filhos, nossos pais, os espíritos, nossa história, nossos antepassados, o fogo, a água, o vento, todos os elementos que nos rodeiam.
- A serpente, o puma e o condor são símbolos de dimensões materiais e não materiais, daquilo que pode ser conhecido, daquilo que não pode ser determinado ou conhecido, e das conexões entre todos eles.
- Os ensinamentos tradicionais de generosidade, de gratidão e de vida e equilíbrio que estão sendo perdidos são muito importantes para os nossos filhos - é necessário recuperá-los.
- O mundo torna-se mais sábio através do amor, paciência, entusiasmo, respeito, coragem, equilíbrio e conexão com a espiritualidade.

Concluimos com uma lista de perguntas que podem dar suporte a um engajamento alternativo com as visões alternativas apresentadas nos dois textos. É importante lembrar novamente que o tom desses questionamentos não é o julgamento a partir de uma base universal ou a tentativa de formar novos consensos, mas um convite ao caminhar juntos a partir do princípio do entrelaçamento.

- Como esses textos seriam interpretados em seu contexto profissional?

- Como os autores do texto poderiam interpretar sua cumplicidade com a reprodução sistêmica da violência do imaginário global dominante? Como o seu conforto, o seu status, as suas aspirações e a sua segurança se refletem no que é explicitamente ou implicitamente criticado nos textos? Como os textos refletem as suas inseguranças?
- Em que estado você se encontra (ansioso, agonizante, apático ou desarmado) ao encontrar esses textos? O que o coloca ou o mantém nesse(s) estado(s)?
- Quais foram as suas reações cognitivas e afetivas às ideias propostas nos dois textos? Quais as implicações políticas e relacionais dessas reações?
- De onde vêm essas reações? O que elas revelam sobre as suas constelações e o histórico de relações entre diferentes grupos sociais do qual você e os autores dos textos fazem parte? Que tipo de realidade e relações essas configurações sustentam ou inibem?
- Se você se identificou com algo nos textos, até que ponto essa identificação é proveniente de uma projeção do que você deseja ver ou escutar a partir das suas próprias frustrações? Até que ponto é possível “entender” os textos sem a prática constante das lógicas e relações engendradas por uma diferente base ontológica?
- Se um ou ambos os textos provocaram resistência, que desejo ou percepção de negação de direito constituído está na base dessa resistência? Até que ponto essa resistência se calca na defesa da separabilidade, da superioridade e/ou da soberania do sujeito moderno? Quais os medos e projeções que estão por trás dessa resistência?
- Como você se relaciona com as ilusões, decepções, contradições e paradoxos do seu próprio pensar? Onde está a beirada-limite do seu pensamento? Quais as dificuldades de se sentar nessa beirada? Em que estado você se encontra agora?
- A partir do que você aprendeu nesse exercício, até que ponto você está inclinado a mudar o senso de normalidade da sua realidade? Até que ponto você está inclinado a lutar apenas por mudanças superficiais no mundo com o qual já está acostumado e até que ponto você está aberto a acolher a ideia da necessidade do “fim do mundo” que conhecemos e a contribuir para o parto de algo novo e ainda indefinido?

Referências bibliográficas

- Andreotti, V. de O.; Pereira, R. da S.; Edmundo, E. S. G. & Araújo, F. (2016). Internacionalização da Educação Brasileira: Possibilidades, Paradoxos e Desafios. In Luna, Jose (Ed.) *Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania Global* (pp.129-156). Campinas: Pontes Editores.
- Andreotti, V. (2016). The Educational Challenges of Imagining the World Differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37(1):101-112.
- Andreotti, V. (2015). Global citizenship education otherwise: pedagogical and theoretical insights. In Ali Abdi, Lynette Shultz, and Tashika Pillay (Eds.) *Decolonizing Global Citizenship Education* (pp. 221-230). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biccum, A. (2010). *Global citizenship and the legacy of empire: Marketing development*. London: Routledge.
- Brydon, D., & Dvorak, M. (2012). *Crosstalk: Canadian and global imaginaries in dialogue*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Hooks, B. (1994) *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York & London: Routledge.
- Silva, D. F. (2007). *Toward a global idea of race*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review* (Fernand Braudel Center), 45-89.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason*. London: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York: Routledge.
- Stein, S. (2016). Rethinking the Ethics of Internationalization: Five Challenges for Higher Education. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 12(2), 1-23
- Stein, S., & de Andreotti, V. O. (2015). Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. *Higher Education*, 1-15.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*, 14(1), 91–124.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257–337.

[Índice](#)