

Lâmpada e lamparina: o diálogo entre saberes e a contribuição para a pesquisa em educação na Amazônia brasileira

Light bulb and oil lamp: the dialogue among knowledges and the contribution to educational research in the Brazilian Amazon

Lámpara y lámpara de kerosene: el dialogo entre saberes y la contribución con la investigación en educación en la Amazonia brasileira

Edla Rodrigues Caldas
Universidade Federal de São Carlos
edlacristina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2770-9346>

Elenice Maria Cammarosano Onofre
Universidade Federal de São Carlos
eleonofre@ufscar.br
<https://orcid.org/0000-0002-3623-4728>

Sandra Aparecida Riscal
Universidade Federal de São Carlos
riscal@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5964-3586>

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições para a pesquisa em educação na região amazônica. Nele, parte-se do problema: quais as contribuições para a pesquisa em educação na região amazônica a partir das bases estabelecidas pelo conhecimento científico ocidental? Utiliza-se o método dialético para a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica se dá em diálogo com Santos (2007), Santos e Meneses (2010), Quijano (2010), Ela (2012) e Adorno e Horkheimer (1985). Apresenta-se o pensamento moderno ocidental como pensamento abissal, capaz de criar um monopólio da distinção entre o falso e o verdadeiro na ciência em relação aos demais conhecimentos. Além disso, constata-se a possibilidade de construção de um paradigma científico capaz de dialogar com os saberes tradicionais e com um projeto de sociedade democrática, com práticas de pesquisa comprometidas com a emancipação dos sujeitos, demonstrando ser possível tomar as bases desse

conhecimento científico e partir para uma prática investigativa de acordo com as especificidades dos povos amazônicos.

Palavras-chave: Pensamento Abissal. Pesquisa em Educação. Amazônia brasileira.

ABSTRACT

This study analyzes the contributions to education research in the Amazon region. It starts from the following problem: what are the contributions to the research in education in the Amazon region from the bases established by the western scientific knowledge? The dialectical method is used for bibliographic research. The theoretical basis is given in dialogue with Santos (2007), Santos and Meneses (2010), Quijano (2010), Ela (2012), and Adorno and Horkheimer (1985). Western modern thought is regarded as abyssal thinking, capable of creating a monopoly on the distinction between false and true in science in relation to other knowledges. This work presents the possibility of building a scientific paradigm capable of dialoguing with traditional knowledge and a project of democratic society, with research practices committed to the emancipation of the subjects, showing that it is possible to take the foundations of this scientific knowledge and start an investigative practice according to the specificities of the Amazonian people.

Keywords: Abyssal Thinking. Research in Education. Brazilian Amazon.

RESUMEN

Este estudio analiza las contribuciones con la investigación en educación en la región amazónica. Se inicia a partir del problema: ¿cuáles son las contribuciones con la investigación en educación en la región amazónica a partir de las bases establecidas por el conocimiento occidental? Se utiliza el método dialectico para la pesquisa bibliográfica. La fundamentación teórica se da en diálogos con Santos (2007), Santos y Meneses (2010), Quijano (2010), Ela (2012) y Adorno y Horkheimer (1985). Se considera el pensamiento abisal, capaz de crear un monopolio de la distinción entre el falso y el verdadero en la ciencia con relación a los demás conocimientos. Se verifica la posibilidad de construcción de un paradigma científico capaz de dialogar con los saberes tradicionales y con un proyecto de sociedad democrática con prácticas de investigaciones comprometidas con la emancipación de los sujetos, creyendo ser posible tomar las bases de ese conocimiento científico y partir a una práctica investigativa acorde a las especificidades de los pueblos amazónicos.

Palabras clave: Pensamiento abisal. Pesquisa en Educación. Amazonia brasileña.

Introdução

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da história universal: mas também foi somente um minuto (NIETZSCHE, 1983, p. 42).

Sob a ótica de Nietzsche (1983), a existência iluminadora da ciência é limitada em seu minúsculo espaço de tempo diante da infinitude da existência do universo. A criação da ciência foi um minuto soberbo, mas apenas um minuto em nossa pouca conhecida história universal. Foi um minuto pretensioso também porque se colocou como iluminador de todos os outros tempos e saberes antes e depois dele.

Comunidades com seus saberes, crenças e mitos, mas distantes do epicentro europeu da efervescência da ciência ocidental, em geral, foram sobrepuidas por esse instante iluminador, datado, sobretudo, entre os séculos XVI e XVIII. Contudo, há que se questionar como esses povos produziam os seus saberes e garantiam a sua sobrevivência para além do domínio da racionalidade ocidental. Sem desprezar o conhecimento científico, cabe-nos pensar numa relação entre este e os demais saberes que existiam e existem até hoje. Lâmpada e lamparina iluminam os povos indígenas, das florestas, os caboclos amazônicos, na busca por existência e sobrevivência (figura 1).



Figura 1 - Lamparina feita com lâmpada reciclada e óleo de cozinha reutilizado.

Fonte: <https://ciclovivo.com.br>

Fazemos referência à lâmpada elétrica e à lamparina, pois a primeira foi compreendida como representação do progresso para as comunidades e povos que se constituíram às margens dos rios que banham a Amazônia. Durante muitos anos, sem acesso à energia elétrica, essas comunidades utilizaram a lamparina para a iluminação noturna. No entanto, mesmo com a chegada da lâmpada, até os dias de hoje, esse instrumento é usado para adentrar as florestas no período noturno. Portanto, os dois instrumentos de iluminação fazem parte do cotidiano amazônico. A ilustração no início do texto mostra a convergência desses dois utensílios.

Com essa premissa, o artigo que aqui se apresenta parte do problema: quais as contribuições das bases estabelecidas pelo conhecimento científico ocidental para a pesquisa e educação na região amazônica? Para tanto, procuramos entender como se caracteriza o pensamento moderno ocidental, tomando as perspectivas de Santos (2007), Santos e Meneses (2010), Quijano (2010), Ela (2012), Adorno e Horkheimer (1985), utilizando como categorias de análise: pensamento abissal, pensamento pós-abissal, ecologia de saberes, esclarecimento, racionalidade técnica e relações de dominação.

O texto justifica-se pela necessidade de se refletir acerca da relação da ciência com os saberes de povos que habitam fora do hemisfério Norte. É importante analisar como esses saberes podem dialogar com a produção do conhecimento científico e oferecer respostas aos problemas desses povos. Portanto, o objetivo do trabalho é analisar quais as contribuições para a pesquisa em educação nas regiões amazônicas, a partir das bases estabelecidas pelo conhecimento científico ocidental. Utilizamos o método dialético para a pesquisa bibliográfica.

No primeiro momento, caracterizamos o pensamento moderno ocidental. No segundo, analisamos brevemente as possibilidades de diálogo entre o pensamento científico e os saberes amazônicos, a partir das bases estabelecidas pelo conhecimento científico ocidental, como contribuição para as pesquisas em educação na região amazônica brasileira.

Esclarecimento: o pensamento moderno ocidental e o domínio da racionalidade

Burns (1968) descreveu o Iluminismo ou época das luzes como um movimento intelectual iniciado na Inglaterra, em meados do século XVI, que influenciou toda a Europa e parte das Américas. De acordo com o autor, a maior parte da base filosófica desse movimento foi o racionalismo de René Descartes, pois, embora iniciado em terras inglesas, o Iluminismo floresceu na França.

Para além dos fatos, cabe destacar a reflexão de Burns (1968) acerca do Iluminismo: “Poucos movimentos históricos tiveram efeitos tão profundos no sentido de moldar o pensamento dos homens e de orientar o curso das suas ações” (BURNS, 1968, p.

678). A partir desse momento, a racionalidade tornar-se-ia a regente universal do pensamento humano.

Com efeito, na obra *Discurso do Método*, Descartes (1984) afirma ser a razão comum a todas as pessoas. A capacidade de “bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso” (1984, p. 29) é igual em todos os seres humanos e o que nos diferencia dos animais. Desse modo, as diferenças de opiniões entre os seres racionais ocorrem pela condução dos pensamentos por vias diversas empreendidas por aqueles que não aplicam bem o espírito mesmo que este seja bom. O filósofo refere-se aqui ao uso do método como fundamento da concepção científica moderna.

Como afirmou Burns (1968), a influência do Iluminismo sobre quase todo o mundo ocidental fez da razão “o único guia infalível da sabedoria” (BURNS, 1968, p. 678). Essa premissa iluminista trouxe consigo a ideia de que nada além da racionalidade pode produzir um saber digno da atenção da produção científica. Apenas uma sociedade dominada pela razão poderia chegar ao desenvolvimento social, econômico e humano.

No século XVIII, Kant respondeu negativamente à pergunta: “vivemos agora em uma época esclarecida [*Aufgeklärten*]”? Por outro lado, o filósofo alemão defendeu que os homens seriam capazes de “fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem” (KANT, 1783/2010, p. 69). Ainda que não fosse uma época esclarecida e que os homens não estivessem livres para o uso da razão, Kant apontou que o momento apresentava:

[...] claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*Aufklärung*] geral à saída deles, homens, de sua minoridade, da qual são culpados (KANT, 1783/2010, p. 69-70).

Podemos pensar que, para o filósofo, toda época (mesmo que não esclarecida) é época de esclarecimento (KANT, 1783/2010).

Essa visão tão positiva do esclarecimento não foi compartilhada por Adorno e por Horkheimer (1985). Na perspectiva dos autores, o avanço tecnológico, inerente ao final do século XIX e ao século XX, caracterizou, sob a égide da racionalidade, o desenvolvimento evolutivo das civilizações ocidentais e o progresso da ciência. Adorno e Horkheimer (1985) analisam esse avanço científico no contexto das desigualdades sociais do modo de produção capitalista nas sociedades modernas ocidentais.

A região Amazônica encontra-se em meio a esse progresso científico. No entanto, as conquistas da ciência não estão disponíveis para a maioria da população ribeirinha, dos povos indígenas e dos moradores das cidades amazônicas. A Amazônia tem experimentado como a distribuição desses avanços é desigual. Para Silva e Oliveira (2016, p. 86):

Entre as nuances que norteiam a Amazônia, observa-se que o trabalho e a educação são aspectos marcados por uma série de mudanças em um contexto histórico de mediações contraditórias, cuja distância entre o enunciado político e sua aplicabilidade é notadamente evidenciada. Isso implica em transgressão social revelando as marcas das desigualdades sociais, fator desencadeador da situação de vulnerabilidade de crianças e jovens que não conseguem avançar nos estudos, sendo um retrocesso para o processo de cidadania.

“O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Ele teve como objetivo principal livrar a humanidade dos medos impostos pelos mitos e deuses presentes na vida humana desde a Antiguidade. O progresso científico é o grande libertador da humanidade desvencilhada dos grilhões dos encantamentos.

Os autores indicaram que as invenções da imprensa, do canhão e da bússola produziram grandes mudanças, “uma na ciência, a outra na guerra, e a terceira nas finanças, no comércio e na navegação!” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). Essas invenções permitiram aos homens o domínio ampliado da natureza e, conseqüentemente, um poder maior sobre ela. A superioridade humana diante das demais espécies, certamente, está no saber.

Assim, o esclarecimento só tolera aquilo que pode ser completamente calculado. Adorno e Horkheimer (1985) afirmaram: “o mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade”. A racionalidade técnica procura tornar tudo mensurável e dominado por ela, inclusive a natureza.

O homem passou por um “distanciamento progressivo em relação ao objeto”. Por essa razão, “[...] para substituir as práticas localizadas do curandeiro pela técnica industrial universal foi preciso, primeiro, que os pensamentos se tornassem autônomos em face dos objetos, como ocorre no ego ajustado à realidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 25). Diferentemente das práticas animistas em que o homem se confunde com o que deseja conhecer, agora o homem precisava apartar-se cada vez mais do objeto para conhecê-lo e colocá-lo sob o domínio da razão.

Para os filósofos, o esclarecimento teve como parte de seu programa tornar a desigualdade palatável a todos os homens. O homem tornou-se indivíduo em busca de uma igualdade repressiva. Esse processo foi e é possível pelo fato de a abstração, o instrumento do esclarecimento, funcionar como um processo de liquidação e tornar tudo algo produzível e industrial.

O esclarecimento foi o guardião das relações de dominação, na sociedade capitalista, pela divisão do trabalho. É nela que se justifica todo o processo de dominação. Os filósofos explicitaram: “Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o carácter da opressão por uma coletividade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35). Essas relações de dominação também são pautadas na falsa imparcialidade da ciência, em uma pretensa neutralidade científica que serve aos dominadores apenas.

O processo de dominação dos deuses, dos mitos e da própria natureza tem o preço do afastamento entre homem e objeto, a chamada “coisificação”. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), esse processo transforma todos os elementos em produto e em mercadoria. Se nada mais é sagrado, tudo pode ser industrializado, padronizado e vendido:

com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

O sujeito coisificado foi tido como única referência para quem a racionalidade objetiva representou a anulação do sujeito e do objeto na medida em que ela submete tudo ao formalismo lógico. A matematização de toda forma de conhecimento é prova de que “a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43). A utilização da categoria saber ocidental não diz respeito a um balanço ponderado de toda a produção desse saber. Trata-se, contudo, da pretensa supremacia da produção científica ocidental sobre as demais.

Podemos relacionar o pensamento de Adorno e de Horkheimer (1985) com a análise de Santos (2007), para quem o pensamento moderno ocidental é abissal. A característica fundamental do pensamento abissal é uma linha que separa invisivelmente

as distinções radicais entre Hemisfério Norte e Hemisfério Sul, “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”.

Santos (2007) defende que o direito moderno e o conhecimento manifestam essa linha abissal. No âmbito do conhecimento, o pensamento abissal foi capaz de criar um monopólio da distinção entre o falso e o verdadeiro na ciência, em relação aos demais conhecimentos como teologia e filosofia. Como a ciência se relaciona com outros saberes? Santos (2007) se refere “aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, p. 72-73).

O outro lado da linha contém saberes desperdiçados, configurados em uma localização chamada de “zona colonial”. “O colonial constitui o grau zero a partir do qual são constituídas as concepções modernas de conhecimento e direito” (SANTOS, 2007, p. 74). Nesse sentido, “[...] a zona colonial é por excelência o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis, que de forma alguma podem ser considerados como conhecimento e por isso estão para além do verdadeiro e do falso” (SANTOS, 2007, p. 75).

Essa caracterização da zona colonial teve o sentido da dominação e da apropriação de saberes para proporcionar o domínio cultural e material, com uma íntima ligação entre apropriação e violência. A respeito disso, Santos afirma:

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão até a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, ao passo que a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e a destruição de símbolos e lugares de culto e a prática de todo tipo de discriminação cultural e racial. (SANTOS, 2007, p. 75)

Tendo como base a apropriação de saberes, a modernidade constrói um significado de humanidade não tão diferente da era colonial. Para Santos, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal” (SANTOS, 2007, p. 76). A pretensão do pensamento moderno ocidental de ser universal foi destruidor para quem está do outro lado da linha. Santos (2007) chama isso de “paradigma apropriação/violência”.

Não se pretende, no entanto, operar na mesma lógica da universalização dos saberes nem mesmo considerar a posição adotada por nós como verdade única. Pretendemos refletir de maneira pedagógica e considerar novas possibilidades de aprendizados.

Para tanto, tratamos do conceito de colonialidade. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2010, p. 84). Com sua expansão pela América e com a constituição da América latina, o capitalismo tornou-se mundial. Isso foi possível por ter o eurocentrismo, a colonialidade e a modernidade como eixos dessa constituição, configurando-se como padrão de poder.

A evolução das características do poder do capitalismo forjou novas “identidades societais” e um universo de relações intersubjetivas “de dominação sob hegemonia eurocentrada”, chamada de modernidade. Esse universo intersubjetivo gerou “um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo” (QUIJANO, 2010, p. 85). A única racionalidade válida como marca da modernidade. Há uma perspectiva cognitiva europeia dominante. O eurocentrismo, no entanto, é também o conjunto de pessoas dominadas por essa perspectiva. Essa dominação é também epistemológica.

Na lógica formal, esse processo é denominado de progresso. O esclarecimento fundamentou o pensamento abissal e se firmou em seu notável processo de alienação da humanidade diante da natureza. Mesmo com a pretensão de onipotência é um poder incompleto.

A identificação dos componentes que sustentam a dominação epistemológica eurocêntrica sobre os povos do Sul não é suficiente. É necessário pensar, refletir e construir com esses povos novas maneiras de fazer ciência em diálogo com antigos e novos saberes. O fazer pesquisa com os povos que estão fora do espectro central do capitalismo exige luta que deve se transformar em pesquisa com compromisso social.

Ciência e pesquisa em educação na Amazônia: do pensamento dominante e único ao diálogo

Nas sociedades ocidentais modernas, a evolução da ciência acompanha o progresso. A racionalidade trouxe luz aos povos ocidentais. Comumente, o progresso é visto como algo positivo e necessário. A ideia de esclarecimento como libertação do

homem persiste e está atrelada à crença de que a ciência é um bem universal revestido de neutralidade. Quais são as possibilidades da ciência superar essa característica dominadora? É possível estabelecer diálogo com outros saberes sem perder o estatuto de cientificidade nas pesquisas em educação na Amazônia brasileira?

Jean-Marc Ela, em sua obra *Investigação Científica e a crise da Racionalidade*, observa que todos os conceitos sobre ciência indicam um fato: “uma ciência é um saber, ou seja, um produto do espírito humano, um discurso sobre a realidade, assente na observação da realidade, mas que não é a realidade em si” (ELA, 2012, p. 13). O autor reforça a ideia de que o conceito de ciência não é neutro.

Pode-se relacionar toda e qualquer definição de ciência ao que Ela (2012) chama de “invenção da razão”, caracterizada pelo seu percurso, passando da política e da filosofia para o campo da ciência. Sobre isso, Ela (2012) explicita que, seguindo esse percurso, povos inteiros foram colocados numa verdadeira pré-história da razão. Nesse sentido, pertenceriam à era pré-científica da humanidade e, como tal, a ideia de ciência foi efetivamente abrangida pelo etnocentrismo (ELA, 2012).

A ciência, tal como se concebe em nossos dias, é produto e ponto de chegada do pensamento ocidental, subjugando ou relegando ao segundo plano as demais maneiras de pensar e os outros saberes. Por isso, não muito raro, ela foi usada como instrumento de legitimação de dominação.

Ao retomar a história da ciência moderna, Fourez (1995) reafirma o caráter ideológico das instituições dominantes na comunidade científica, engendradas nas relações de poder dos lugares mais diversos. Quem faz ciência traz consigo os traços de suas experiências culturais dentro de uma comunidade. Portanto, um modelo científico não será mais válido se for provado como falso, mas se deixar de oferecer respostas para uma realidade. Assim, a ciência não seria absoluta, mas entendida como uma construção humana. Não sendo absoluta, Fourez (1995) mostra que a ciência é subdeterminada e que os modelos e teorias científicos são elaborados de acordo com os projetos humanos, conforme as representações daqueles que os elaboram.

Nesse processo de construção, naquilo que chama de ponto de vista agnóstico, o autor trata do método científico e da comunidade científica. Nessa perspectiva, a premissa é que um depende do outro. “O método de produção da ciência passa, portanto, pelos processos sociais que permitem a constituição de equipes estáveis e eficazes: subsídios, contratos, alianças sociopolíticas, gestão de equipes etc.” (FOUREZ, 1995, p. 95). Por esse

motivo, a comunidade científica também não é um grupo de pessoas neutras, mas perpassados por suas histórias, como também por interesses de grupos particulares com suas ideologias próprias.

Fourez (1995) esclarece que o objeto de uma disciplina científica é construído pelos próprios pesquisadores, assim como os seus conceitos fundamentais também. Ambos são determinados por paradigmas historicamente estabelecidos. Na medida em que os paradigmas entram em crise, um processo de “revolução científica” pode ser vivenciado e novos paradigmas são construídos. Nesse contexto, apresentam-se duas filosofias da interdisciplinaridade. A primeira pretende-se como “superciência”, mas não passa de um novo paradigma. A segunda, como prática concreta de resolução de problemas do cotidiano sob os olhares das diversas disciplinas.

Essa filosofia da interdisciplinaridade como “superciência” pode estar relacionada ao que Santos (2007) chama de pensamento pós-abissal. Ele parte do reconhecimento de que o pensamento abissal é excludente em suas diferentes formas e dimensões. O confronto a esse pensamento ou ao que podemos chamar de “superciência” é pré-condição para a superação do pensamento abissal. Nesse sentido, Santos explica que:

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 85).

A ecologia de saberes tem com ideia principal a “diversidade epistemológica do mundo”. Isso significa a rejeição à epistemologia geral. A dúvida em relação à soberania da ciência, que ganha força na metade do século XX, favorece outros saberes. A certeza binária e cartesiana é preterida em favor do cruzamento de saberes e ignorâncias, posto que “não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento” (SANTOS, 2007, p.87).

Não se trata aqui de abraçar o relativismo ou de prescindir de um estatuto epistemológico, nem mesmo de desprezar a ciência. Nossa proposta é um diálogo entre saberes a fim de se considerar as necessidades dos povos da Amazônia. A ciência é

necessária e desejamos que Norte e Sul, Oriente e Ocidente participem das possibilidades que o conhecimento científico produz. Dizer o que é a ciência, hodiernamente, não é negar a necessidade de sua existência.

Retomemos Nietzsche (1983) quando escreveu sobre a formação dos conceitos científicos:

Toda palavra torna-se conceito justamente quando não deve servir, como recordação, para a vivência primitiva, completamente individualizada e única, à qual deve seu surgimento, mas ao mesmo tempo tem de convir a um sem número de casos, mais ou menos semelhantes, isto é, tomados rigorosamente, nunca iguais, portanto, a casos claramente desiguais. Todo conceito nasce por igualação do não-igual (NIETZSCHE, 1983, p. 42).

Apesar de a realidade mostrar que cada objeto no mundo é completamente diferente do outro, um conceito forma-se pela arbitrariedade do desprezo às diferenças, formando uma abstração uniformizada. Por isso, é preciso pensar na historicidade dos conceitos e na desconstrução da ciência como a única portadora da verdade, como articula o pensador alemão:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas (NIETZSCHE, 1983, p. 48).

Nietzsche (1985) refutou a possibilidade de se ter uma ciência universal. Sua crítica parte do pressuposto de que a formação dos conceitos científicos é uma construção histórica, bem como a moral e a verdade são produtos de suas épocas.

O conhecimento científico que se coloca como universal e produzido pelo pensamento abissal não é acessível a todos de maneira igualitária. Ele é estratificado socialmente e só os mais abastados economicamente têm acesso aos benefícios gerados pelas maravilhas da ciência.

Parte-se do princípio de que “o mundo é epistemologicamente diverso”. Deve-se reconhecer, então, essa pluralidade sem cair no relativismo nem na ausência de rigor, observando a “pluralidade interna da ciência” e a “pluralidade externa da ciência” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 18). Essa diversidade epistemológica é chamada de epistemologias do Sul. Os autores explicam que a concepção de sul é uma metáfora para o conjunto de países que sofreram, historicamente, a dominação colonizadora dos países europeus ocidentais. São povos e comunidades que foram subjugados a uma “relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados”. O colonialismo não foi apenas político, mas cultural e epistêmico (SANTOS; MENESES, p. 19). Contra essa dominação e na tentativa de valorizar esses “outros saberes”, as epistemologias do Sul buscam construir-se em diálogo horizontal com esses conhecimentos.

Isso não significa desacreditar ou desprezar o conhecimento científico, mas considerar a proposta de Santos (2007) de:

[...] explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que têm se tornado visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos (SANTOS, 2007, p. 87).

Nessa direção, abre-se uma contribuição importante para as pesquisas em educação junto aos povos da Amazônia: a de estabelecer diálogo com os saberes próprios dessa região para oferecer respostas necessárias às suas especificidades. Haja vista que a Amazônia está inserida em todo o contexto das discussões que já trouxemos neste trabalho, pretendemos falar um pouco mais dessa região.

A Amazônia brasileira é uma região administrativa que abrange dez unidades federativas. Segundo Freitas:

As populações contemporâneas da Amazônia são compostas de grupos sociais urbanos e rurais heterogêneos do ponto de vista da situação econômica; de sociedades e comunidades indígenas de distintos e diversos modos de adaptação e articulação histórico-cultural; de grupos isolados remanescentes de fricção interétnicas e de arranjos próprios de sobrevivência com a sociedade nacional; e, ainda, de grupos e contingentes populacionais deslocados para a região por mecanismos governamentais, privados e confessionais e por migrações internas e externas, independentes ou promovidas por

fluxos de exploração econômica ou reajustes institucionais [...] (FREITAS, 2009, p.24).

Assim como outras regiões do país, a Amazônia é rica em diversidade, mas é marcada pelas desigualdades sociais e econômicas. Freitas (2009) classifica essas marcas como resultado do processo de colonização portuguesa que originaram conflitos persistentes até os dias atuais. Os povos amazônicos da época pré-colonial tinham “formas de existência material e cultural próprias, não classificáveis na civilização europeia” (FREITAS, 2009, p. 23). Como não eram classificáveis, esses modos de vida, culturas e saberes sofreram a tentativa de marginalização e até mesmo exclusão.

José Alcimar de Oliveira, professor do curso de Filosofia na Universidade Federal do Amazonas, analisa criticamente, na tese de doutorado intitulada *Igara, uka, makira irúmu* (A canoa, a casa e a rede): epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos, a pretensão racionalista cartesiana de enquadrar tais conhecimentos ao padrão da racionalidade técnica sem chances de escutá-los.

Um elo possível de compreensão entre a episteme antiga ocidental e os saberes tradicionais da Amazônia residiria na ideia de um saber que fala pela escuta, que opera pela precedência da audição sobre a verbalização, o que reabre espaço epistêmico aos objetos. Quem está mais autorizado a escutar as vozes da floresta: o modo de ser e pensar indígena-caboclo ou o sujeito epistêmico cartesiano-instrumental? Mesmo os mais sofisticados instrumentos de aferição auditiva estão longe de fazer páreo, por exemplo, à capacidade do homem da Amazônia de identificar a riqueza e a beleza dos cantos e dos sons dos pássaros e da floresta. A acuidade sensitiva que nos é emprestada por meio da tecnociência pode, sem dúvida, ser posta a serviço do mundo indígena-caboclo da Amazônia e mesmo enriquecer-se com a imemorial experiência do saber tradicional, mas nunca substituirá a relação humana e ontológica que essa forma de saber desenvolveu ao lidar com o mundo natural e social da Hiléia (OLIVEIRA, 2011, p. 84).

Por esse prisma, caberia aos pesquisadores a postura de escuta, antes de impor as vozes das muitas teorias aos sujeitos da educação na Amazônia. Não se trata de silenciar as vozes das ciências do Hemisfério Norte, mas de construir elos e diálogos entre saberes. Os elos começarão a ser construídos com o fomento de um fazer epistemológico amazônico e que tenha o mesmo valor na comunidade científica do que as demais epistemologias. O

que pretendemos é encerrar o monólogo autoritário imposto pela “medida epistêmica europeia”. Ainda de acordo com Oliveira (2011),

A racionalidade restrita a essa medida epistêmica concorre para fixar um conceito monológico de objetivação cognitiva, porque confere à ciência a exclusividade de sua expressão. Refratária à “ecologia de saberes” preconizada por Boaventura de Sousa Santos, a episteme moderna não admite que “a crença na ciência excede em muito o que as ideias científicas nos permitem realizar” (2006, p. 156). Da pretensão universalista desse paradigma decorre seu caráter autoritário, etnocêntrico (eurocêntrico), assentado na acumulação e na expropriação cognitivas (OLIVEIRA, 2011, p. 87).

O pesquisador da Universidade Federal do Amazonas dialoga com Santos (2007) e acredita na ecologia de saberes como uma possibilidade para a construção do conhecimento científico dos povos amazônicos para os povos amazônicos e que possa favorecer o desenvolvimento das ciências. Talvez seja possível também evocar a articulação entre o racional e o imaginário postulado por Ela (2012), para quem “a ciência encontra-se no funcionamento do imaginário”. Na defesa da articulação entre a racionalidade científica, as crenças, as artes e outros saberes, Ela (2012) pondera que o investigador preso ao laboratório de pesquisa e enclausurado aos paradigmas fixos da ciência não passa de uma falsa representação. O pesquisador real parte de contextos sociais para produzir ciência em contextos também sociais.

Dentre os diversos contextos, a pesquisa em educação enfrenta desafios. Streck e Adams (2014) destacam a necessidade de a educação ouvir as vozes do dissenso, muitas vezes tidas como manifestos de revoltas que precisam ser silenciadas. Para esses autores, cabe à pesquisa em educação “criar espaços para a articulação dessas vozes que se encontram nas entranhas de nossas terras e de nossa gente” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 13). A pesquisa que escuta e dialoga com essas vozes tem condições de alargar e aprofundar conhecimentos que contribuam para as suas realidades.

A criação de espaços para articulação das vozes silenciadas remete-nos a outro desafio que é o de potencializá-las para que falem e criem outros espaços de escuta. Conforme Garcia (2003), o investigador social pode contribuir com esse processo se estiver comprometido com a mudança social.

Mencionando Boaventura de Sousa Santos, Garcia (2003) postula uma “ruptura epistemológica, em que ciência e senso comum, separados na primeira ruptura epistemológica, se aproximem” (GARCIA, 2003, p. 34). A construção de um paradigma

científico não hegemônico e capaz de dialogar com os saberes tradicionais e com um projeto de sociedade democrática só será possível com práticas de pesquisa comprometidas com a emancipação do sujeito de pesquisa.

Considerações Finais

O pensamento moderno ocidental estabeleceu-se como dominante face aos demais saberes. Muitos povos e comunidades tiveram seus conhecimentos tradicionais julgados como inferiores e a racionalidade técnica se impôs como única forma de saber válido. Porém, apesar do poder dominante do “pensamento abissal”, muito desses saberes resistiram e coexistem com o desenvolvimento da ciência moderna. Os povos amazônicos vivenciam essa relação, às vezes benéfica, outras vezes destruidora dos conhecimentos milenares dos indígenas, do homem caboclo e do homem urbano amazônico.

A produção científica na Amazônia é perpassada por essa relação entre ciência e saberes tradicionais. As pesquisas e os estudos dos autores com os quais dialogamos demonstram a necessidade de as pesquisas considerarem o diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, a fim de garantir respostas efetivas para os problemas reais dessa região.

Considerar outros saberes não significa rejeitar o conhecimento científico. Para nós, é possível tomar as bases desse conhecimento e partir para uma prática investigativa de acordo com as especificidades dos povos amazônicos. O pesquisador social que pretende estudar os desafios da educação no âmbito desses povos precisa ter o compromisso social com os sujeitos de pesquisa, sobretudo compreendendo-os como sujeitos de seus tempos e espaços.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BURNS, E. M. **História da Civilização Ocidental**. Tradução: Lourival Gomes Machado, Lourdes Gomes Machado, Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1968.

DESCARTES, R. Discurso sobre o método. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1984.

ELA, J. M. **Investigação científica e crise da racionalidade** — Livro I. Tradução: Narrativa Traçada. Luanda: Mulemba; Ramada: Pedago, 2012.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.

FREITAS, M. C. da S. Os amazônidas contam sua história: territórios, povos e populações. In: SCHERER, E.; OLIVERIA, J. A. (Orgs.). **Amazônia**: território, povos tradicionais e ambiente. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009, p. 21-37.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos — Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, A. F.; SOARES, M.; FOLLARI, R. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Para quem investigamos — Para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

KANT, I. O que é esclarecimento. In: **Immanuel Kant** — Textos Seletos. Tradução: Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1783/2010, p. 63-72.

NIETZSCHE, F. Sobre a Verdade e Mentira no sentido Extra-Moral. Tradução: Rubens Rodrigues T. Filho. In: **Nietzsche**: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1983, p. 45-52.

OLIVEIRA, J. A. de. **Igara, uka, makira irúmu (A canoa, a casa e a rede)**: epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos. 2011. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) — Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.): **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos — CEBRAP**, São Paulo, n. 79, nov. 2007, p. 71-94.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Introdução. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, S. S. B. de. Trabalho e Educação: Implicações para a construção da cidadania no Amazonas. **LABOR**, n. 16, v. 1, 2016, p. 80-93.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

Submetido em 27/09/2019

Aprovado em 24/03/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)