



## Teorizar o conhecimento: um percurso no campo da educação

Theorizing knowledge: a course in the field of education

Conociendo teorizando: un curso en el campo de la educación

**Silvana Colombelli Parra Sanches** - Universidade Católica Dom Bosco | Doutoranda em Educação na linha Diversidade Cultural e Educação Indígena | Campo Grande | MS | Brasil | E-mail: silvana.sanches@ifms.edu.br | 

**Adir Casaro Nascimento** - Universidade Católica Dom Bosco | Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado | Campo Grande | MS | Brasil | E-mail: adir@ucdb.br | 

**Resumo:** Neste artigo se transita pelo conhecimento produzido no campo da educação em suas dimensões epistêmicas, axiológicas, ontológicas e antropológicas, afim de desembocar nos estudos pós-coloniais ou pós-críticos. Trilhou-se pelos caminhos paradigmáticos do racionalismo, empirismo, positivismo, a fenomenologia, o marxismo e, por último, os autores da modernidade/colonialidade em interface com temáticas relacionadas aos projetos, políticas e tensionamentos educacionais hegemônicos e contra-hegemônicos em âmbito local, regional, nacional e internacional. Este panorama possibilitou, não um aprofundamento e sim um percurso fluido e didático pelas perspectivas teóricas que se apresentam a um professor-pesquisador.

**Palavras-chave:** Paradigmas. Epistemologias. Cenário social.

**Abstract:** This article transits the knowledge produced in the field of education in its epistemic, axiological, ontological and anthropological dimensions in order to lead to postcolonial or post-critical studies. It followed the paradigmatic paths of rationalism, empiricism, positivism, phenomenology, marxism and, finally, the authors of modernity / coloniality in interface with themes related to hegemonic and counter-hegemonic projects, policies and educational tensions at the local level, regional, national and international. This panorama allowed, not a deepening, but a fluid and didactic course through the theoretical perspectives presented to a teacher-researcher.

**Keywords:** Paradigms. Epistemologies Social setting.

Resumen: Este artículo transita el conocimiento producido en el campo de la educación en sus dimensiones epistémica, axiológica, ontológica y antropológica para conducir a estudios poscoloniales o postcríticos. Siguió los caminos paradigmáticos del racionalismo, el empirismo, el positivismo, la fenomenología, el marxismo y, finalmente, los autores de la modernidad / colonialidad en interfaz con temas relacionados con proyectos, políticas y tensiones educativas hegemónicas y contrahegemónicas a nivel local, regional, nacional e internacional. Este panorama permitió, no una profundización, sino un curso fluido y didáctico a través de las perspectivas teóricas presentadas a un profesor-investigador.

Palabras clave: Paradigmas. Epistemologías. Entorno social.

## Introdução

É, primeiramente, um lugar de luta. Que tem seu início, em sua forma moderna, como uma instituição de portas estreitas: [...] essas portas vão sendo ampliadas pelas lutas sociais, pelas demandas por igualdade (SCHILLING, 2019, p. 37).

A epígrafe acima trata do lugar escola. No entanto, poderíamos substituir a palavra escola pela palavra ciência como recurso de reflexão. A ciência também se ampliou em todas as suas dimensões através das lutas sociais e do alargamento das “portas”. É disso que trata este artigo. Um percurso no pensamento científico do campo da educação e sua capacidade de entender a complexidade dos diversos cenários sociais nos quais se insere e produz a si mesma.

A primeira concepção de ciência passa pelo entrelaçamento do racionalismo e empirismo gestados a partir do humanismo renascentista. É preciso considerar que ser antiempirista e anticartesiano não impede de verificar que estes paradigmas iniciais ainda atravessam o processo de produção de conhecimento na atualidade.

Para produzir conhecimento é necessário compreender o conhecimento científico que se tem, e, a partir dele, compreender o próprio fenômeno da educação. Para compreender o conhecimento científico que se tem é necessário saber que se está numa intersecção entre o campo da educação e o campo da ciência. É necessário situar-se, tal qual a autoetnografia dos estudos pós-críticos: este texto é tecido por uma professora-cientista que intenta entender a natureza mestiça e poliglota da educação de que fala Cortesão (2012), compreender as riquezas destes estudos e as vulnerabilidades intrínsecas a eles e desvelar seu modo-chave de conhecer/intervir nestes dois campos. Desta maneira, pretende-se aqui realizar uma relação dialógica entre ciência, educação e as vivências micro/macro da professora-pesquisadora como fonte de exemplificação dos saberes. Pavan (2018, p. 1443) ao pensar Paulo Freire, afirma: “A relação dialógica é aquela que inquieta, que desenvolve o senso crítico de ambos, que ajuda a fazer a leitura do mundo.” Segue-se então o percurso.

## O percurso do conhecimento na educação

Martins (2016) considera que o processo de conhecer algo afeta o produto acadêmico, o resultado deste mesmo conhecimento que se quer absorver, se apropriar. A realidade não é evidente, não é aparente de imediato ao pesquisador e os projetos de pesquisa se colocam em permanente diálogo com a realidade. A perspectiva teórica advinda do cristianismo é muito ávida em utilizar a cultura do outro, trazer para si, recontá-la e sair vitoriosa. Santo Agostinho reconta Platão. São Tomás de Aquino reconta Aristóteles. A ciência não se preocupa em sua gênese do pensamento científico com a ética porque a ética na história do pensamento da Europa Ocidental é de ordem do cristianismo e não dela. Descartes em o *Discurso do Método* deixa claro que não se opõem a Escolástica, não se trata de uma crítica ao pensamento judaico-cristão do medievo mas uma outra via de construção do conhecimento através da dúvida metódica.

Desta maneira, Descartes (2009, p. 5) expõe sua lógica: “Duvido, logo penso. Penso, logo existo”. Também não se pode esquecer que há o pano de fundo da obra o *Discurso do Método* que é o contexto de Inquisição. Há, assim, a ideia de não brigar com o poder estabelecido. “Bom senso é quando um homem confia apenas em sua própria razão.” (DESCARTES, 2009, p. 24) Hoje, vê-se uma pluralidade epistemológica na educação. Através de um mosaico de possibilidades teóricas, é fácil notar a incapacidade do primeiro caminho trilhado, que é a ciência evolucionista, positivista, racional-empirista, de reconhecer outras formas de racionalidade, que não é a quantificável, numérica.

Descartes (2009) reconhece os diferentes costumes mas coloca que o processo de conhecimento é único e indubitável no que diz respeito à ciência, a verdade. São as bases da academia cartesiana. A modernidade como crítica permanente ao passado. Para Descartes: “As opiniões podem ser falsas.” (2009, p. 26): clama por exatidão e neutralidade. A verdade para ele é racional. Para este autor do início do pensamento científico, a ciência vai ser capaz de organizar o mundo sob uma perspectiva racional. Infelizmente, não só a bondade pode se valer da racionalidade, a história provou isso com o desenvolvimento das bases teóricas do racismo: a eugenia, o arianismo. Maior abalo dessa afirmação de Descartes foi a própria emergência do Nazismo. Bauman (2012) coloca que a experiência do holocausto muitas vezes é mostrada sob insígnia da irracionalidade, porém a realidade mostra o contrário. Não foi por acaso que após a

segunda guerra e seus horrores no campo da ciência aprovou-se internacionalmente o documento *Ética em pesquisa com seres humanos* e no campo do direito a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Ao falar da experiência como fonte de validação científica, cita-se aqui David Hume, um dos mais ilustres representantes do empirismo, que afirmava “[...] todo pensamento advém de experimentação” (2004, p. 36). O inato aqui é sinônimo de original: “[...] as impressões são inatas, as ideias não o são” (HUME, 2004, p. 39-40). Ele opunha o conhecimento científico a crença que considerava meras ficções da imaginação. Até hoje há educadores que se perguntam: ao escrever, o ser humano forma uma espécie de unidade? Há algo além do testemunho dos nossos sentidos? É possível chegar ao conhecimento através da relação de causa e efeito? Essas são perguntas que o empirista em questão também se fazia.

O racionalismo e o empirismo originaram o positivismo: a ciência é o único conhecimento válido, objetivo, metódico e preciso. Com relação às forças sociais a partir do pensamento da filosofia positiva comteana, entende Ames (1991), a tarefa da concepção teórica da sociedade é dos sábios e a execução dos industriais, e não menciona a tarefa do povo, que, segundo Augusto Comte, não deve interessar-se diretamente pelo poder político, apesar de ser indispensável sua participação (impossível não lembrar da democracia representativa). Para Comte, reflete Ames (1991), ao povo cabe o interesse em educar-se de forma normativa e trabalhar regularmente. Assim, a ciência justifica a realidade tal qual se apresenta e estabelece com a multidão uma relação pedagógica de professor – aluno, definidora da verdade como instância dogmática.

Cupani (1985) coloca que o positivismo possui características singulares: consagra a ciência como única forma válida de conhecimento. Objetivo, impessoal e metódico, é preciso e se utiliza de linguagem formal e refinamento crítico para revelar suas conclusões, sempre provisórias e substituíveis. Combina raciocínio e experiência, formula leis e teorias através da evolução racional e experimental dos fatos e hipóteses considerando real aquilo que pode ser verificado cientificamente.

Ao considerar que o campo da educação é muito aberto as ingerências externas, sendo a interferência nas políticas públicas educacionais advindas de posicionamentos conservadores, mercadológicos e outros, a concepção positivista imprimiu sua marca no campo da educação. O

positivismo não é neutro, desqualifica as outras formas de conhecimento (não-ocidentais) e está a serviço do capitalismo e da burguesia. O ser humano é um ser social, de ação e racional: três dimensões da humanidade. Nosso modelo educativo contemporâneo no Brasil, como, por exemplo, a aprovação recente da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, privilegia a razão e deixa de lado a sociabilidade e a percepção da realidade através da experiência/participação de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem. É o triunfo do primeiro paradigma científico no campo da educação brasileira contemporânea. Um retrocesso.

De acordo com Martins (2016), o paradigma positivista-cientificista tem em sua dimensão ontológica o nascimento da ciência moderna em oposição à metafísica e entende o real como funcionalista, regido por leis e estabelecido através da harmonia das leis gerais. A dimensão antropológica percebe o ser humano como capaz de dominar o natural e o social e a axiológica leva à racionalidade técnica, humanista e baseada na competência. A dimensão epistemológica pretende neutralidade, objetividade e coleta de dados fidedigna ao método cientificamente orientado a experimentar, observar o objeto e comprovar as hipóteses cuidadosamente formuladas com o fim de validar conhecimentos, prevenir e manipular realidades, sejam elas naturais ou sociais.

Sobre o positivismo, Ames (1991) afirma que a filosofia é a expressão social de um tempo histórico. Pretendê-la universal ao negar-lhe esta determinação histórica a constitui em ideologia de dominação. Não foi por acaso que foi instrumentalizada tão bem pelas elites latino-americanas a fim de construir seus republicanos Estados-nação modernos, reduzindo a importância e a presença de grupos étnicos tão diversos entre si durante o final do século XIX e início do século XX. No Brasil mesmo, a bandeira nacional com o lema ordem e progresso – estática e dinâmica social na filosofia positiva - é a expressão imagética mais significativa do período.

O positivismo transforma sujeito e objeto em entidades pré existentes. Não obstante, o fenômeno do conhecimento ao ser colocado em análise pede que a figura racional daquele que conhece (são figuras analíticas) se assumam em cada um. A cognição é relacional. “Desde esta, a perspectiva fenomenológica, o ato de interrogar está marcado pela relatividade, parcialidade e pela ‘não-isenção’” (COSTA; LIMA; PEREIRA, 2016, p. 68).

A fenomenologia afirma que os tratados e as narrativas são herméticos, porosos e por isso se atravessam. A natureza é porosa. Aqui inaugura-se uma forma de teorizar que implica a

existência individual, as emoções – espécie de tecnologia reativa, astúcia da sobrevivência, sentimentos, afetos, afetações. Neste sentido, interessa como os cientistas e os sujeitos da pesquisa foram afetados por outros em suas histórias/trajetórias de vida. A perspectiva fenomenológica interessa-se pelo processo de conhecimento desde o universo uterino. O feto fica envolvido em um simulacro, simula a estrutura fisiológica da mãe. Conhecimento, afeto e emoções são organizadores da vida e esta primeira forma de vida passa a vivenciar tudo isso a partir de então.

Assim, Martin Heidegger e Edmund Husserl são teóricos fundantes desta teoria social. Para a fenomenologia, segundo Costa, Lima e Pereira (2016, p. 62), há três ideias principais:

a) o conhecimento é intencional e, por isso, uma construção; b) a análise fenomenológica está atravessada por arranjos de mostração/ocultação; c) o conhecimento se constrói a partir de uma pergunta/questão explicitável em seus próprios termos.

O enigma fenomenológico, portanto, passa pela capacidade de problematizar as próprias intencionalidades de si, isto é, do investigador do conhecimento. Segundo Martins (2016), o paradigma fenomenológico tem como dimensão ontológica uma visão de mundo como espaço de convivência, onde os sentidos e significados advém dos sujeitos. A dimensão antropológica requer o sujeito permeado pela dialogicidade, isto é, o ser humano revelado por meio das linguagens que expõem seu grau de consciência e liberdade. A dimensão axiológica promove a autonomia de indivíduos e grupos e a epistemológica tem como foco a interação sujeito-objeto que acaba por tornar-se sujeito-sujeito. A subjetividade é central na busca das intencionalidades através do processo investigativo.

A fenomenologia aproxima-se da metafísica filosófica para construir ciência. Os modelos teóricos tornam-se modelos estratégicos. Um projeto é um modelo, um cronograma, a materialidade da realidade que se ajuste. A fenomenologia se opõe a esta afirmação e a faz do avesso: o ajustamento se dá através da existência/experiência do indivíduo ao ser/estar no mundo.

Para exemplificar pode-se citar aqui o comunismo chinês, que se ajustou ao sistema econômico hegemônico para poder participar do planeta neoliberal – a *Microsoft*<sup>1</sup> está lá. O modelo econômico é estratégico. O modelo político é ideológico. O modelo realista se opõe ao

---

<sup>1</sup> Microsoft Corporation é uma empresa transnacional americana com sede em Redmond, Washington, que desenvolve, fabrica, licencia, apoia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais.

modelo idealista e a problematização acontece quando estrategicamente é necessário relacionar-se. A performance do professor-pesquisador também é relacional e problematizadora: somos nossas leituras, nossas ideias e nossas práticas, como bem escrevem Costa, Lima e Pereira (2016). Dono de uma escrita barroca, esse ser precisa interpretar espaços fronteiriços do conhecer. Conhecer significa colocar o corpo lá, se deslocar, sair da sua zona de conforto.

O projeto de pesquisa é uma planta baixa e o propósito do professor-pesquisador no paradigma fenomênico é ir além dele: a quadratura ontológica do projeto serve para ser explodida. A fenomenologia se fosse uma voz diria: se ajuste a ideia que as pessoas tem de você. A ideia se produz através do discernimento dos sentidos. Uma pesquisa precisa ter rostos: eles despertam o melhor em cada indivíduo e possibilitarão terminar o processo investigativo com alguma dignidade.

Não obstante, a perspectiva marxista ou marxiana é chamada no campo da educação de teoria crítica e vai buscar no clássico Karl Marx e seus leitores heterodoxos como os filósofos da Escola de Frankfurt e o francês Pierre Bourdieu, por exemplo, seu arcabouço conceitual. Conforme Martins (2016), o paradigma materialista histórico-dialético em sua dimensão ontológica concebe o real como produzido historicamente por meio das contradições que se revelam nas transformações das estruturas de cada modo de produção. A dimensão antropológica é permeada pela *práxis* e a produção das necessidades sociais e a si mesmo por meio do trabalho. A dimensão axiológica enxerga os seres humanos imersos em uma totalidade e suas ações dialeticamente negam e superam os embates advindos da luta de classes. A dimensão epistemológica permite entender de forma dialética a relação sujeito-objeto inseridas em um contexto, sendo seu resultado a produção do conhecimento e a transformação dos próprios seres humanos.

Em consonância com Santos (1999, p. 199) “[...] a identificação do pensamento crítico com sua sociedade é sempre plena de tensões.” Apple (2013, p. 31) relata uma delas ao expor uma experiência pessoal em um artigo:

[...] fui convidado para dar uma palestra a diretores e professores, na qual deveria refletir criticamente sobre as políticas que estão sendo propostas em educação e como podemos tornar as escolas mais sensíveis às comunidades, aqui e em outros lugares. Depois de receber o convite, alguns membros da Secretaria Estadual de Educação vieram me ouvir em uma apresentação mais “acadêmica” na universidade sobre a política e os efeitos das agendas neoliberais para a educação. Alguns dias depois daquela palestra anterior, meu convite foi cancelado. O que eu tinha a dizer era “polêmico demais”.



Se comparada ao positivismo, a teoria crítica que se baseia no marxismo é igualmente totalizante, oferece uma interpretação macrossocial da realidade. A diferença existe no propósito: enquanto a positivista quer ordenar o real para regulação do social, a outra quer ordenar o real visando a emancipação da classe trabalhadora, ou mais recentemente, das minorias sociais.

A partir deste olhar, Santos (1999) defende que a teoria de Michel Foucault de poder disciplinar do panóptico construído pela ciência moderna está inserida ainda na teoria crítica e não na pós-crítica como outros autores sistematizam. Neste sentido, a porta de uma sala de aula convencional, por exemplo, nos fornece a ideia de como a instituição escola utiliza o panóptico – a abertura de vidro - para impor o poder disciplinar tanto a estudantes quanto docentes.

Apple (2013), ao refletir sobre a postura do educador como um pesquisador crítico e ativista, escreve que a educação é perpassada pelos movimentos, contradições, conflitos, antagonismos e alianças sociais. O que ocorre em âmbito mundial na contemporaneidade - o que se observa claramente no Brasil e nos E.U.A. - é a chamada modernização conservadora do campo da educação.

Neste contexto, recentemente o Ministério da Educação do governo Bolsonaro lançou o Programa Future-se – Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras que oficialmente tem a finalidade de fortalecer a autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios. A pergunta que se faz na perspectiva crítica é: quem se beneficia com as formas dominantes de políticas educacionais? A resposta, no caso do Future-se, é: os políticos ligados ao governo, empresários parceiros e alguns docentes que entendem, aceitam e estão inseridos no jogo neoliberal. O Future-se prenuncia um angustiante futuro para as instituições federais públicas: sucateia-se, desmonta-se, lucra-se e fature-se! O enriquecimento, é claro, sendo privilégio de poucos.

Para realizar uma análise sociológica crítica, segundo Apple (2013) será necessário ao educador/ativista/crítico reposicionar-se para observar as realidades com os olhos dos despossuídos. Para Freire e Shor (1986), a ciência tem historicidade e o jogo dos conceitos não pode distanciar o pesquisador da realidade social. É preciso que o pesquisador descreva os conceitos e a comunidade descreva a realidade, o encontro destas diferentes linguagens é o que estes autores chamam de pedagogia situada. O conceito de empoderamento, nesta perspectiva, parece algo difícil a ser realizado pelo professor em sua prática docente. Isto porque não existe

autolibertação nem receita didática mágica. A libertação é um ato social e acontece por meio da construção dialógica do conhecimento que é coletiva.

A democracia reduzida a práticas de consumo é construtora de uma educação que faz alianças com a hegemonia do capital. Neste contexto, o neoliberalismo é impermeável a evidências empíricas e para construir uma leitura de mundo que desaliena, Paulo Freire, grande teórico deste paradigma, coloca que o professor deve ser também artista e político. A teoria crítica consiste em, de acordo com Freire, escolher a educação dialógica como posição epistemológica: trazer à tona as contradições, conflitos, embates e crises nas instituições, entre as classes e grupos sociais, e, por meio da relação dialética de negação e superação das realidades sociais construir novas possibilidades de ensinar, aprender e viver em sociedade.

Apple (2013) alerta que o paradigma pós-colonial é um significante escorregadio e o seu sentido real em um determinado contexto só pode ser estabelecido através de seu uso. Ao mesmo tempo que tece a crítica é capaz de reconhecer que as categorias-chave do pensamento pós-crítico ou pós-colonial como, por exemplo, subalterno, hibridismo: “[...] são destinadas a ser radicalmente contra-hegemônicas e a questionar até mesmo a forma como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e deles participamos” (APPLE, 2013, p. 33). Desta forma, o professor-pesquisador que pretende uma escuta sensível ao tecer o conhecimento, lida com um mosaico de problematizações reais para as quais a teoria pós-crítica se mostra com uma amarração eficaz na produção de ciência do campo da educação na contemporaneidade.

## **O pensar com os pós-críticos**

Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência (FANON, 2008, p. 189).

Na perspectiva pós-crítica não se coleta os dados, eles se produzem durante a trajetória investigativa. Se assemelha ao próprio pesquisador que a utiliza: é diaspórica, movediça, fronteira e se serve de todos os outros paradigmas quando suas ferramentas lhe convêm: servirem para entender melhor o recorte da realidade sob a qual se debruça. Insere-se aqui, de acordo com Silva (2017) todo um guarda-chuva polissêmico de produções científicas:

multiculturais que exploram a diferença/identidade, as relações sociais de gênero, as relações étnico-raciais, a teoria *queer*, o controverso pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista, os estudos pós-coloniais, os estudos culturais e as relações de saber/poder intrínsecas ao próprio fazer científico e educacional.

O paradigma pós-moderno, escreve Martins (2016), ao qual acrescenta-se aqui pós-colonial ou pós-crítico, tem como dimensão ontológica a não hierarquização cultural, a multidimensionalidade e descentramento das identidades. Na dimensão antropológica entende-se o ser humano como construção social e as relações que estabelece simultaneamente também o constitui. A dimensão axiológica prevê a conexão dos saberes, a necessidade de atuar na sustentabilidade ecológica e o trânsito entre as realidades reais e virtuais, não sem um certo grau de incerteza e angústia em relação à complexidade do vivido. A dimensão epistemológica consiste na crítica ao paradigma cartesiano, à linearidade do conhecimento e a própria unidade epistemológica a ser seguida. Manifesta-se pelo fim das “metanarrativas” e concebe o ser humano ao mesmo tempo integral e diverso.

A fenomenologia se assemelha aos pós-críticos no que se refere ao recorte do objeto, à microsociologia e a busca policausal dos fenômenos, mas se distancia desta linha teórica quando centra-se em autores notadamente eurocêtricos. A fenomenologia é toda centrada na tradição greco-romana da filosofia, na pós-crítica ocorre uma insurreição dos saberes marginais. Além de analisar o micro e o macro em uníssono, a teoria pós-colonial tem sua centralidade de discussão justamente na busca por outros sujeitos intelectuais, inseridos em outros lócus culturais, em outras filosofias que nasceram em diferentes sociedades pelo planeta, que podem trazer novas respostas a velhas perguntas ou podem redimensionar o olhar da ciência, que nasceu e se desenvolveu na Europa Ocidental, de forma a ampliar seus horizontes conceituais.

A justiça global cognitiva, termo de Boaventura Sousa Santos, pode se dar no campo da educação com o reconhecimento de outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias, como afirma Arroyo (2014). Ele escreve que os atores sociais partícipes de movimentos sociais sempre estiveram em cena, mas no campo da educação eram até então vistos como público, em muitos casos nem considerados receptáculos do conhecimento eram.

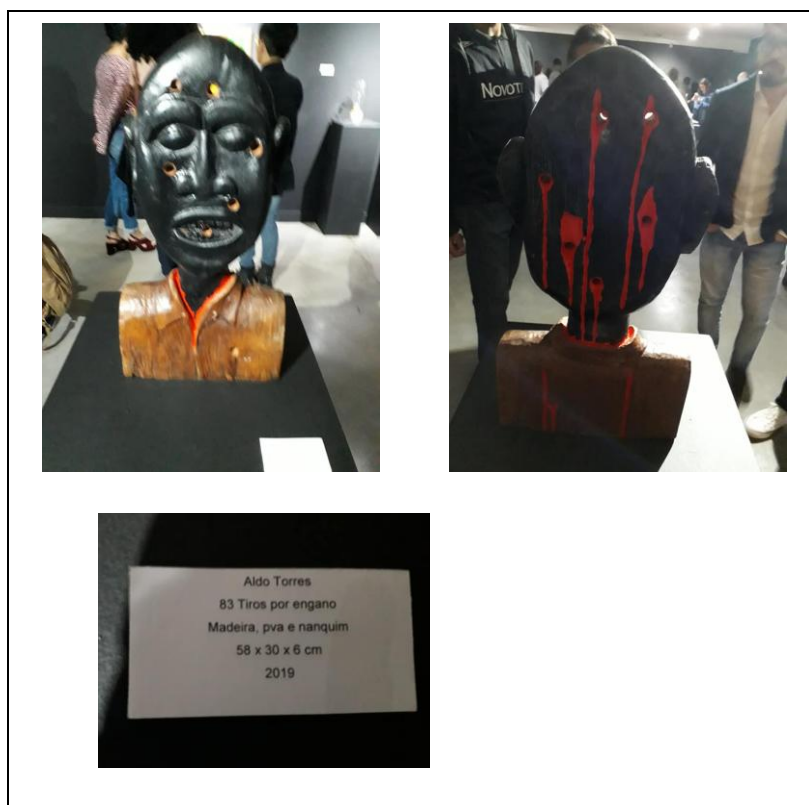
Não é de hoje o massacre ao povo negro e o genocídio das sociedades indígenas. “A atividade do cientista social crítico deve ser a que orienta para maximizar a objetividade e

minimizar a neutralidade” (SANTOS, 1999, p. 208). Cores e culturas invisibilizadas nas mídias, em instituições escolares, confinadas nos presídios e silenciadas inclusive fisicamente. Nos últimos anos, com o crescimento do discurso fascista e da extrema direita no mundo, as mortes dos subalternizados estão mais evidentes, e, os governos mais omissos. O atual ministro da justiça do Brasil classificou como incidente, engano, um crime do aparelho repressivo do Estado:

O fuzilamento matou o músico Evaldo Rosa dos Santos e o catador de materiais recicláveis Luciano Macedo. Na ocasião, Evaldo dirigia rumo a um chá de bebê, no bairro de Guadalupe, na zona norte do Rio, e transportava a mulher, um filho, o sogro e uma adolescente no interior do veículo. Ao passar por uma patrulha do Exército na Estrada do Camboatá, o veículo foi alvejado por militares. O motorista morreu no local. O sogro ficou ferido, mas sobreviveu. Luciano, que passava a pé pelo local, também foi atingido e morreu dias depois (SABÓIA, 2019)

Sobre este emblemático caso, Aldo Torres, artista sul-mato-grossense, apresenta a obra abaixo na Mostra A revolta da escultura no Museu de Arte Contemporânea – MARCO, alguns meses após o ocorrido:

**Figura 1** – Quadro com três imagens referentes a uma das obras expostas pelo artista Aldo Torres no MARCO – Museu de Arte Contemporânea de Campo Grande - MS. Mostra A revolta da escultura



**Fonte:** Fotografias da autora Silvana Colombelli Parra Sanches. Em: 17 jul. 2019.

O título da obra refere-se a quantidade de tiros que atingiram o carro, sendo duzentos e cinquenta e sete tiros ao todo no local. Observa-se aqui que o alvo se tratava de uma família negra. A investigação de todo e qualquer artefato cultural que ensina é uma atitude do educador-pesquisador pós-crítico (PARAÍSO, 2012). A noção do pessoal com o político e a expansão da noção de poder, incluindo a relação branquitude/negritude, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras dimensões do humano, para entender casos como esse, encontra terreno fértil de análise a partir deste paradigma.

Além disso, referenciar uma obra de arte como recurso semântico, traz à investigação múltiplas linguagens e pontos de vista, pois revela como uma parcela da população brasileira mais sensível (artistas, por exemplo) absorveu o fato, característica de uma abordagem teórico-metodológica pós-crítica. As premissas e pressupostos tem raízes no pensar a partir da diferença de Félix Guatarri, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, mas trabalha para sua desconstrução, na medida que não se enuncia previamente o desenvolvimento da pesquisa (PARAÍSO, 2012).

Pode-se dizer que estas raízes do pensamento pós-crítico são rizomáticas, próprias de sociedades descentradas onde é indiferente nomear o que é centro ou periferia, conforme Hall (2006) e próprias de relações sociais fluidas, velozes e voláteis, segundo Bauman (2001).

Para entender as ambivalências e negociações entre as diversas comunidades tradicionais, os migrantes/imigrantes, refugiados e minorias sociais com aqueles que detém mais privilégios e voz nas instâncias de poder é necessário um paradigma que subverta inclusive a forma como traduzimos o nosso conhecimento e como enxergamos nosso lugar de pertencimento. Homi Bahbha, indiano-inglês, Frantz Fanon, martinicano-francês, Gayatri Spivak, indiana-norte-americana, Catherine Walsh, norte-americana-equatoriana, Arturo Escobar, colombiano-norte-americano são autores que “transitam”, em “diáspora”, que se colocam como autores férteis neste paradigma, sendo alguns deles integrantes do grupo Modernidade/colonialidade. Múltiplas identidades requerem um campo empírico não cerceado, este paradigma trabalha com a semântica que o campo empírico oferece. Nele, a subjetividade e o posicionamento político do educador-pesquisador são desejáveis, da mesma forma que o rigor científico.

Oliveira e Candau (2010) chamam a atenção para a tensão que existe entre igualdade e diferença ao pensar a colonialidade do poder/saber/ser. A partir da globalização, as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais (MIGNOLO, 2003) e a luta da perspectiva

decolonial passa pela recusa da não-existência, e busca da decolonização e do pensamento-outro. Esta criou uma espécie de fetichismo epistêmico – que resulta em racismo epistêmico – ignorando as distintas localidades e temporalidades. A meta da decolonização é a reconstrução do ser, do poder e do saber. Como exemplo, pode-se citar a etnoeducação Guarani que resulta em uma posição crítica de fronteira: ela oferece possibilidades de propor outros conhecimentos e modos de pensar em diálogo com a ocidental ciência moderna. Esse é um caso de enunciação epistêmica dos movimentos sociais.

Na perspectiva pós-crítica, questiona-se o projeto de desenvolvimento levado a cabo pelas nações hegemônicas. Questiona-se o ideal de nação e como foi pensada a cartografia da política mundial. Se pretende discutir novos territórios, novas lógicas, que não são novas, só não foram até hoje consideradas científicas – apesar de incluídas de forma subalterna – como por exemplo, os saberes tradicionais indígenas de cura através de plantas medicinais, são controlados pela biotecnologia científica e se ilegalmente utilizados são chamados biopirataria, que é a apropriação indevida dos saberes de plantas de comunidades tradicionais/povos originários.

### **Considerações finais**

A teoria do conhecimento na educação tem uma trajetória de inclusão de temas, sujeitos e formas de abordagem, de forma a trazer novos paradigmas e a coexistência deles, com todos os tensionamentos que as diversas epistemologias, ontologias, antropologias e aspectos axiológicos acabam por provocar no interior deste campo do conhecimento. A junção do racionalismo e do empirismo construíram a ciência moderna, base para o positivismo, que é o primeiro paradigma a surgir. Ancorado no desenvolvimento linear, ordenado e progressivo da estrutura educacional é questionado pelo paradigma do materialismo histórico e dialético que mostra os aspectos de avanços e retrocessos que podem ocorrer no desenvolvimento das sociedades. O paradigma fenomenológico chama a atenção para o micro, até então negligenciado pelas metanarrativas e pelos aspectos subjetivos e existenciais que estão implícitos no fazer pesquisa.

A abordagem pós-crítica, portanto, trás para o campo da educação e das ciências interseccionados as epistemologias do sul, as discussões sobre modernidades e colonialidade, os feminismos vários. Uma ecologia de saberes que acontecem a partir do reconhecimento de que os

artefatos culturais são capazes de produzir sentidos e significados para a produção de conhecimento.

Assim, este pesquisador-educador se depara com outros sujeitos, outras sociabilidades, e precisa traduzir várias linguagens, trazer para o lócus acadêmico. E nenhuma tradução é fiel, literal. A autoetnografia não apenas serve para situar-se ao lugar de fala de si mesmo mas auxilia também a autenticar seu próprio conhecimento. A característica de diáspora, de entre-lugar nestes estudos e a discussão das relações de poder nos diversos espaços sociais são centrais para entender as crenças, valores, espiritualidades e epistemologias várias que emergem pelo globo.

## Referências

- AMES, José Luiz. A filosofia da dominação em Augusto Comte. **Revista de filosofia**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 59-73, jul. 1991.
- APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 30, p. 29-66, jan./jun. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set/dez, 2012.
- COSTA, Márcio Luís; LIMA, Antônio Renan Maia; PEREIRA, Rodrigo Augusto Borges. Relato da construção de uma/um pergunta/problema: simulacro, dobras e torções. *In*: BERNARDES, Anita Guazzelli; COSTA, Márcio Luís; ZANATTA, Jacir Alfonso. (orgs.). **Modelos histórico-epistemológicos e produção da saúde**. Campo Grande: UCDB, 2016. p. 61-78.
- CUPANI, A. A teoria “positivista” da Ciência. *In*: CUPANI, A. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. Florianópolis: UFSC, 1985. p. 11-23.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é “pedagogia situada” e *Empowerment*? *In*: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 64-76.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUME, David. **Uma investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação: revista de educação da Univás**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, maio/ago. 2016.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais/projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1437-1456, out./dez. 2018.

SABÓIA, Gabriel. 83 tiros: fuzilamento de músico e catador é apuração militar, decide CNMP. Publicado em 12 jun. 2019. **Notícias UOL cotidiano**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/12/83-tiros-fuzilamento-de-musico-e-catador-sera-apurado- apenas-por-militares.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de ciências sociais**, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SHILLING, Flávia. Educação escolar: um lugar. Dossiê: A educação diante da catástrofe. **Revista Cult.**, São Paulo, v. 22, n. 246, p. 37-38, jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.