




DOI:10.20396/rfe.v14i1.8668570

Atravessando Linhas: diálogos sobre epistemologias e educação

Juliana Cristina Bomfim¹ 

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a relação da diversidade epistemológica no campo das ciências humanas e seus pressupostos para a produção do discurso científico no campo da educação. A discussão é interpelada pela especificidade das ciências humanas em contraposição às ciências naturais, sobre realidade e sentimento de realidade. Reconhecer a existência de um pensamento abissal em educação é condição *sine qua non* para atravessar linhas e para pensar o impensado no ocidente moderno. É imperativo desenhar um caminho alternativo, de modo a desaprender, ignorar e esquecer alguns conhecimentos já “validados” para aprender outros que há muito tempo vêm sendo “esquecidos” e ignorados.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Epistemologia. Educação pós abissal.

Crossing Lines: Dialogues on Epistemologies and Education

Abstract

The aim of this article is to discuss the relationship of epistemological diversity in the field of human sciences and its assumptions for the production of scientific discourse in the field of education. The discussion is challenged by the specificity of the human sciences as opposed to the natural sciences, about reality and feeling of reality. Recognizing the existence of abyssal thinking in education is a *sine qua non* condition for crossing lines and thinking the unthinkable in the modern West. It is imperative to draw an alternative path, in order to unlearn, ignore and forget some knowledge already "validated" to learn others who have long been "forgotten" and ignored.

Keywords: Humanities. Epistemology. Post-abyssal education

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: juliana.bomfim@uemg.br

A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 77).

Enxergando a linha...

Este artigo emerge de reflexões de uma professora-pesquisadora em desconstrução/reconstrução e, também, emerge de debates realizados durante a disciplina intitulada “Epistemologia I” ofertada, entre os meses de agosto a dezembro de 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. O artigo, desse modo, tem como objetivo discutir a relação da diversidade epistemológica no campo das ciências humanas e seus pressupostos para a produção do discurso científico no campo da educação.

Para tecer a discussão acerca da especificidade das ciências humanas em contraposição às ciências naturais, a escrita deste texto, em seu início, é interpelada por uma pergunta parecida com aquela que corriqueiramente ouvimos “o que vem antes, o ovo ou a galinha?”, isto é, com uma indagação epistemológica fundamental para todo(a) pesquisador(a): a existência da “coisa” precede o conceito ou o conceito precede a existência da “coisa”? E, a partir dessa discussão epistemológica, surgem outras importantes indagações: afinal, o que é a observação? Quando observamos, observamos a realidade? O que é real?

Ao longo das linhas que foram sendo tecidas no texto, julguei necessário discutir a relação entre formação do espírito científico e a educação, o que produziu a emergência de outras perguntas: Por que temos medo das perguntas? Por que sempre procuramos as certezas? Por que as dúvidas e os estranhamentos causam desconforto? Vale lembrar que a observação fiel dos fatos e absolutização da visão científica e da visão de mundo não é inocente. Seria tudo isso produto da construção iluminista que nos deixou como herança essas reminiscências na nossa forma de ver e pensar o mundo? Ou, também, seria resultado da escola que fabricou o engarrafamento do sistema do saber e o colocou no congelador?

E, para compreender essa produção do engarrafamento do sistema de saber, ao final, discuto a educação a partir de uma perspectiva pós abissal da ecologia dos saberes. Desse modo, se o pensamento abissal monopoliza a discussão epistemológica, ao considerar que os saberes e comportamentos populares e indígenas não podem ser pensados em termos de verdade ou falsidade e, por não atenderem à critérios de validade e verdade científica, não são considerados conhecimentos. Será que ainda há um etnocentrismo que atravessa todas as representações sobre educação? Se o contexto histórico da educação do século XX não é o mesmo do século XXI, ser progressista no início daquele século significa o mesmo que ser progressista nesse século?

Dessa forma, para a tessitura deste “artesanato intelectual” (MILLS, 2009), me apoiei em produções bibliográficas de autores como Fourez (1995), Kant (2015), Kuhn (1998), Bachelard (1996), Damata (1981), e Boa Ventura de Sousa Santos (2006; 2007).

As ciências: uma realidade ou um sentimento?

Inspirada naquela pergunta trivial “o que vem antes: o ovo ou a galinha?”, dou início a discussão com uma indagação epistemológica fundamental para todo(a) pesquisador(a): a existência da “coisa” precede o conceito ou o conceito precede a existência da “coisa”?

Para compreender tal discussão epistemológica, é necessário, antes, compreender, afinal, o que é a observação? Quando observamos, observamos a realidade? O que é real? Será que quando observamos determinado fenômeno, observamos a realidade de forma neutra e passiva, enquanto todo repertório cultural e conceitual que possuímos paira inerte a ponto de serem isolados do processo de observação? Se pensarmos que as ciências naturais observam a realidade para descrevê-la a partir de leis gerais e universais, é possível utilizar o mesmo método em ciências humanas?

A emergência, no século XVII, da física newtoniana, que naquela altura era considerada “ciência normal”, configura um dos momentos célebres da história da ciência, o qual é seguido pela transição para o paradigma da relatividade e para mecânica quântica que revolucionaram a ciência no século

XX e deslocaram a “rede conceitual através da qual cientistas veem o mundo.” (KUHN, 1998, p. 137).

Kuhn (1998) quando discute a questão da “ciência normal” e da “descoberta”, explica que a primeira consiste no paradigma vigente, aceito como modelo verdadeiro que traz a tradição científica; enquanto a segunda é elaborada pelo(a) cientista o(a) qual, por meio de um processo que exige tempo, constrói um paradigma provisório que rediscute o conceito de verdade na ciência e sua validade universal. Desse modo, será que o que é considerado hoje como “descoberta”, poderá ser amanhã poderá considerado “ciência normal”?

Se a ciência está em constante movimento, logo está sujeita ao surgimento de uma crise que poderá apontar uma “anomalia”² e, se for constatado que esse paradigma já não consegue explicar determinado fenômeno, será necessário enfrentar a resistência do campo científico da ciência normal que não aceitará o novo paradigma tão facilmente, uma vez que “uma teoria científica, após ter atingido o *status* de paradigma, somente é considerada inválida quando existe uma alternativa disponível para substituí-la.” (KUHN, 1998, p. 91, *grifos* do autor).

De modo especial, apesar de muita resistência do campo científico, desde as contribuições da mecânica quântica, alguns elementos da tradição científica foram derrubados como, por exemplo, a questão da neutralidade do(a) observador(a). Mas será que é possível a formulação e verificação de leis universais e invariáveis no campo das ciências humanas? Os fenômenos humanos são passíveis de predição? São imutáveis?

Para nos ajudar a ilustrar a discussão acerca do papel do(a) observador(a), trago uma leitura possível do experimento mental do paradoxo do gato, realizado por *Schrödinger*, em 1935. Um gato foi preso em uma caixa que contém dentro dela um medidor de radiação e uma amostra pequena de

² De acordo com Kuhn (1998), anomalias são elementos que estabelecem uma transgressão do paradigma existente e tendem a provocar o confronto com a ciência normal. Contudo, uma simples anomalia não é suficiente para chegar a ponto de provocar uma crise, para isso será necessário um “escrutínio coordenado”, mas crises são pré-condição para a emergência das novas teorias.

material radioativo que pode decair ou não. Será que o gato está vivo ou morto? O que podemos afirmar é que enquanto a caixa estiver fechada, o gato está, ao mesmo tempo, vivo e morto e, dessa forma, as duas realidades são possíveis e presentes. Portanto, quem vai determinar se o gato está vivo ou morto é o(a) observador(a) e, sobretudo, sem o(a) observador(a) não existe a possibilidade de dizer “o gato está vivo!” ou “o gato está morto!”.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que observar é interpretar e, como diria Fourez (1995, p. 45), “a observação neutra diante do objeto é uma ficção”, pois antes mesmo de começar a observar um fenômeno, não estou só, mas acompanhada por outros e outras, por uma “coletividade científica” de noções que abrangem representações teóricas e culturais. Essa coletividade é acionada para permitir a organização da observação, a depender do contexto teórico no qual me situo, uma vez que “não se observa do mesmo modo um neutrino, um micróbio, uma cratera sobre a lua, uma nota de música, um gosto de açúcar ou um pôr-do-sol.” (FOUREZ, 1995, p. 41). Nessa perspectiva, a suposta neutralidade do discurso científico do campo das ciências naturais é uma ficção, visto que é um discurso culturalmente construído e possui uma variabilidade histórica (FOUREZ, 1995; KUHN, 1998).

De modo especial, nas ciências humanas é muito mais difícil estabelecer paradigmas, visto que os fenômenos por serem variáveis e mutáveis não têm caráter preditivo. E, à medida que faço uma interpretação, relaciono e integro o que vejo com noções que já tinha anteriormente, por meio da representação teórica que faço da realidade.

Ademais, em virtude de que as ciências humanas não buscam explicar o fenômeno, mas buscam compreendê-lo, a interpretação vai depender da visão de mundo e da abordagem escolhida pelo(a) observador(a) que não é a única, mas uma dentre outras possibilidades de compreensão do mundo, haja vista que “Tentar dizer o que é o real em última instância é procurar um discurso, uma interpretação [...]” (FOUREZ, 1995, p. 55).

Como explica Damata (1981), não houve um único teórico da ciência ou filósofo que não tenha se preocupado com as aproximações e distanciamentos entre as ciências da natureza e as ciências sociais. As ciências

da natureza, lidam com fenômenos que independem do sujeito, cuja recorrência se dá em condições de objetividade, facilmente isoláveis, relativamente controláveis e reproduzíveis em laboratório, por meio da utilização do método tradicional. E, porque se repetem, permitem a homogeneização e a formulação de leis universais, invariáveis e imutáveis, de caráter preditivo, cuja finalidade é explicar a natureza e a causa de determinado fenômeno.

Por outro lado, ao contrário da natureza que não dialoga diretamente com o(a) pesquisador(a), nas ciências humanas não existe facilidade para isolar as causas e as motivações, uma vez que lidam com fenômenos humanos complexos e que, portanto, nos pertencem integralmente (DAMATA, 1981). Além disso, em geral, não são passíveis de reprodução em condições controladas e, portanto, são “reconstruções parciais”, haja vista que investigador e investigado compartilham do “mesmo universo das experiências humanas.” (DAMATA, 1981, p. 23).

Embora possa incorporar as baleias ao reino do humano, poderei imaginar o que sentem realmente esses cetáceos? É claro que não. Essa distância irremediável dada ao fato de que jamais poderei tornar-me uma baleia é que permite jogar com a dicotomia clássica da ciência: aquela entre sujeito (que conhece ou busca conhecer) e objeto (a chamada realidade ou o fenômeno sob o escrutínio do cientista). As teorias e os métodos científicos são, nesta perspectiva, os mediadores que permitem operar essa aproximação, construindo uma ponte entre nós e o mundo das baleias. [...] meu conhecimento sobre as baleias jamais será lido pelas baleias que jamais irão modificar o seu comportamento por causa das minhas teorias de modo direto. (DAMATA, 1981, p. 23).

A título de ilustração, se minha proposta é observar as relações do cotidiano de uma sala de aula, a lente que utilizarei não poderá ser a de um microscópio, isso seria uma bizarrice. A teoria torna-se a “lente”, talvez a “lente de aumento”, indispensável para que o(a) pesquisador(a) em educação, além de conseguir perceber, questionar, teorizar o não dito, as formas de interação e os gestos ali presentes, também, consiga propor um “modelo segundo o qual a observação seja uma construção social relativa a uma cultura e a seus projetos.” (FOUREZ, 1995, p. 50). Desse modo, percebemos e compreendemos a realidade de um fenômeno unicamente pela mediação no

nosso intelecto, o qual já possui fenômenos estruturados anteriormente e, por essa razão, o conhecimento da “coisa-em-si”³ nos escapa.

Nessa direção, Fourez (1995), ao se referir à revolução copernicana, explicita que a observação diz respeito ao sentimento de realidade que “é um sentimento subjetivo e afetivo que faz com que tenhamos confiança no mundo tal como vemos.” (p. 54). Desse modo, a observação, produto da elaboração humana, não é independente do sujeito observante, apenas esperando para ser descoberta. Muito ao contrário do que os positivistas pensam, o fenômeno só tem sentido dentro do contexto organizado pelo sujeito. O “real”, nesse sentido, se configura a partir das nossas representações e, ademais, “O real nunca é ‘o que se poderia achar’, mas é sempre o que se deveria ter pensado.” (BACHELARD, 1996, p. 17).

Ao observar a figura.01 “Isso (não) é um sax?”, o que você vê?



³ Para Kant (2015) quando o que realiza a mediação entre o olhar do sujeito e o mundo é o aparato intelectual do sujeito. E a coisa-em-si existe independentemente da apreensão do sujeito e, portanto, não é possível compreender como é a coisa-em-si. Fourez (1995) ao se referir ao mito da busca da coisa-em-si, faz uma analogia para explicar que os cientistas da ciência ocidental em busca do real em si seriam como os cavaleiros da Távola Redonda em busca do Santo Graal.

Figura.01: Isso (não) é um sax?⁴

Fonte imagem retirada da internet

Por um lado, há pessoas que, no primeiro momento, poderão ver a face de um rosto que sugere ser de uma mulher e, por outro lado, há pessoas que não verão a face da mulher, mas poderão, primeiramente, capturar um homem tocando um saxofone. Ou seja, duas pessoas, com o mesmo aparato biológico constituído em seus olhos, podem ver coisas completamente diferentes.

Nessa perspectiva, fazendo uma analogia da figura face-mulher/homem-saxofone com as ciências, posso pensar que, guiado por um novo paradigma, posso deslocar o meu olhar e direcioná-lo para novas direções possíveis e, então, o mesmo objeto pode ser visto “sob uma luz diferente e a eles se apregam objetos desconhecidos.” (KUHN, 1998, p. 146). Aquilo que antes da “revolução” é visto como uma face de uma mulher transforma-se em um homem tocando saxofone, ou vice-versa.

É justamente porque a visão de mundo do(a) estudante ou do(a) cientista “depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver.” (KUHN, 1998, p. 148) que a pedagogia da ciência entra em cena para reeducar a compreensão, a partir de um novo paradigma e, “embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente.” (KUHN, p. 157).

Desse modo, admitir no sentido Kantiano que nos falta uma certa modéstia, é reconhecer que, nesse mundo que tem matematizado a vida, nem sempre teremos uma equação “na manga” para resolver algum problema, isto é, pode não haver resposta para tudo, mas sempre poderá haver a busca de novas possibilidades para se continuar a fazer novas perguntas.

⁴ Destaco que a título da imagem “Isso (não) é um sax?” foi denominado pela autora do presente artigo.

Educação e formação do espírito científico

Por que temos medo das perguntas? Por que sempre buscamos as certezas? Por que as dúvidas e os estranhamentos causam desconforto? Vale lembrar que a observação fiel dos fatos e absolutização da visão científica e da visão de mundo não é inocente. Seria tudo isso produto da construção iluminista que nos deixou como herança essas reminiscências na nossa forma de ver e pensar o mundo? Ou, também, seria resultado da escola que fabricou o engarrafamento do sistema de saber do(a) estudante e o colocou no congelador?

Longe de uma concepção idealista⁵, compreendo que não há um “céu de onde as ideias caem” (Fourez, 1995) que, com a pretensão de serem verdadeiras, universais e eternas, pretendem conduzir o campo da educação. Penso que as representações, inclusive sobre a educação, não são conceitos absolutos, mas são construídos, isto é, são relativos a uma multiplicidade de interações de um determinado contexto histórico e cultural. É como explica Fourez (1995, p. 234), ao citar o Pequeno príncipe, “o importante em sua rosa não é que ela fosse absolutamente única, mas o tempo que ele havia passado em função dela.”.

Há uma tendência em termos medo de não sabermos a resposta, ao passo que a certeza acaba por nos trazer uma segurança de que o chão continua sob os nossos pés e, por isso, não gostamos da ideia de ter que conviver com as dúvidas e com as incertezas. No entanto, na pesquisa científica a “tensão essencial” (KUHN, 1998, p. 109) é parte constitutiva, haja vista que é preciso que o(a) pesquisador(a) seja capaz de tolerar crises, para viver em um mundo desordenado e carregado de incertezas. Da mesma forma ocorre no campo da educação, como professores(as) conseguimos considerar a dúvida que um(a) estudante apresenta como uma inspiração para problematizarmos o que ele(a) apresentou?

A ciência normal nos conforta, contudo, é preciso desapegar psicologicamente, uma vez que o conflito, o enfrentamento e o confronto são

⁵ Visão idealista da ciência: as ideias são pré-existentes na natureza ou na realidade em si, à espera de serem descobertas. Visão Histórica da ciência: os conceitos são uma produção histórica pelos e para os seres humanos (FOUREZ, 1995).

necessários para o movimento das ciências humanas, trata-se de “um caminho amplo, com muitas direções e zonas de encontro e espaços de choque e conflito. (DAMATA, 1981, p. 46).

Bachelard (1996), ao defender o espírito científico, argumenta que o primeiro dever de um(a) educador(a) consiste no interesse vital pela pesquisa, pois sem esse interesse a paciência científica torna-se sofrimento. E o ato de conhecer, para esse autor, é definido como a superação, no próprio espírito, de conhecimentos mal estabelecidos, aqueles que você julga claramente saber. Todavia, é essa claridade que projeta algumas sombras que se traduzem em obstáculos à espiritualização.

Trata-se de um autoenfrentamento com o que você tem construído em você, aquele seu conhecimento anterior que te dá certezas: eis a crítica em termos kantianos que sugere elaborar perguntas, pois se você pensa que tem as respostas à todas as perguntas, cai na armadilha da “ciência normal”, cuja mentalidade utilitarista se manifesta pela opinião que se concretiza em razão de necessidades. Nesse sentido, a opinião quando pensa, pensa mal ou, então, nem pensa e se traduz como o primeiro obstáculo a ser superado (BACHELARD, 1996).

Na mesma direção, Fourez (1995) apresenta o esquema, muito difundido desde Hegel, do método dialético por meio do qual ocorre a afirmação de uma tese, seguida pela antítese que, a partir da negação da tese afirmada, propõe uma nova maneira de ver que produz a síntese que não pressupõe uma verdade absoluta que ingenuamente apresenta a verdade última das coisas. Mas, pelo contrário, a síntese é uma nova tese que produz uma representação “crítica” e, nesse sentido, o espírito científico se manifesta no questionamento constante daquilo que se apresenta como naturalizado, é “voltar o espírito do natural para o humano.” (BACHELARD, 1996, p. 13).

Nessa perspectiva, seriam as dúvidas mais importantes do que as respostas? A única resposta razoável a essa pergunta é que a pergunta é mais produtiva do que a resposta, porque as perguntas te colocam em movimento e tira-lhe do comodismo, sobretudo, na vida da Ciência em que os problemas são formulados e não se apresentam espontaneamente. Desse modo, todo

conhecimento é a resposta diante de um problema formulado, uma vez que só há conhecimento científico se houver uma pergunta.

Se o(a) pesquisador(a), antes mesmo de iniciar o processo de pesquisa, já parte se debruçando mais nas respostas do que nas perguntas o “crescimento espiritual” é encerrado (BACHELARD, 1996). Ou, ainda, se ele(a) julga as respostas do seu problema como algo evidente, não se trata de uma pesquisa, pois pesquisar é produzir e não coletar dados; é “sair da contemplação do mesmo para a buscar o outro” (BACHELARD, 1996) e, nesse sentido, é se abrir para um novo campo de possibilidades, uma nova maneira de olhar o mundo.

Nessa direção, pensar a educação implica compreensão de que é necessário escapar da tendência que, na tentativa de “conservar” a educação neutra, universal e imutável, a engarrafou e a guardou no congelador. É preciso retirar a educação dessa garrafa, descongelá-la. Depois de descongelada, depois de transformado o seu estado de sólido para líquido, por que não a expor à altas temperaturas? Por que não pensar uma água-educação borbulhante e fervente de fluxos de ideias? Ainda, por que não pensar uma água-educação que tenha nela adicionados sabores e cores?

A partir do que disse Heráclito em um de seus reconhecidos fragmentos: “não é possível entrar duas vezes no mesmo rio” (Heráclito, *Fragmentos*, 2002, Frag. 91), faço a seguinte provocação: queremos uma educação-mesma-congelada, ou queremos uma Educação-outra-fluida, tal como as diferentes águas, que ao fluírem para um “mesmo” rio, o tornam sempre um “outro” rio?

Pensamos que o campo da educação é, nessa perspectiva, um projeto histórico aberto, é movimento, é fluxo de múltiplas possibilidades de trajetórias históricas elaboradas humanamente, ou seja, é “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir.” (BACHELARD, 1996, p. 24).

Ademais, um dos obstáculos pedagógicos que se traduz na dificuldade em mudar os métodos pedagógicos, é atravessado pela certeza que os(as)

educadores(as) tendem a ter de quem ensina, manda. Nesse processo incluem-se os livros didáticos que comandam o(a) leitor(a) estudante, não o(a) permitindo formular perguntas, pois quem as formula é o livro (BACHELARD, 1996).

A era da facilidade, que atingiu a educação com as reformas nas escolas da França, como pontua Bachelard (1996), diminuindo o grau de dificuldade dos problemas do ensino de física e reduzindo o ensino a perguntas orais, se configura hoje no Brasil com os “sistemas” apostilados que desconhecem o espírito científico. Será que as pessoas que elaboram esses “livros” já pisaram no “chão” da sala de aula?

Formular perguntas aos(às) alunos(as), a fim de provocá-los(as) a dúvida, os(as) fazem movimentarem-se, uma vez que, como já pontuei, a pergunta é mais produtiva do que a resposta. No entanto, a discussão didática e metodológica ainda se centra em colorir o processo com o excesso de imagens, gerando o consumo de informação e não a produção da formação. Doura-se a pílula do conteúdo para que o(a) estudante a ingira o mais rápido possível, sem nem mesmo ter tempo para pensar.

Ecologia dos saberes em educação

Com o passar das últimas décadas, algumas representações como, por exemplo, as de homem, de mulher, de família e de sexualidade, transformaram-se. Diante disso, o que podemos dizer sobre as representações sobre educação? Será que ainda há um etnocentrismo que atravessa todas essas representações? Se o contexto histórico da educação do século XX não é o mesmo do século XXI, ser progressista no início daquele século significa o mesmo que ser progressista nesse século?

A separação do velho mundo e do novo mundo por meio do estabelecimento de uma linha global, multiplicou-se em “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e ‘o do outro lado da linha’.” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71). São linhas abissais que deixam de lado as diferenças, que validam apenas as universalidades e as generalidades e que geram invisibilidade, preconceitos e

desmoralização do “outro”, do “diferente”, do que pertence ao outro lado da linha.

Todavia, é por meio das diferenças que reconhecemos nossa existência humana e é na medida em que olhamos para outras culturas que compreendemos a nossa. É apenas o saber da Antropologia Social que permite o diálogo com o informante falante. Um fundamental diálogo que pode evitar que atrocidades aconteçam novamente, “Porque o que é real aqui, é ideal lá, naquela outra sociedade; e o que é considerado civilizado entre nós é tido como selvagem entre os selvagens.” (DAMATA, 1981, p. 44).

Cabe destacar que o próprio conceito de homem “civilizado” também é produto de uma construção social ocidental, uma vez que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71), constituído por uma forma assombrosa operada, originalmente em termos territoriais, pelos territórios “metropolitanos”. Esse pensamento abissal elimina tudo que é pertencente a territórios “coloniais” os quais são conhecidos, também, como regiões em “estado de natureza”⁶.

A absolutização de uma visão de mundo que se assemelha a ingenuidade dos que no passado classificaram as culturas em sistemas civilizados e sistemas selvagens, ou nas palavras de Hobbes (1983) “exemplares do estado de natureza”, apaga as origens das práticas científicas, ao passo que os saberes da vida cotidiana, geralmente, não são considerados “científicos” (FOUREZ, 1995).

Na mesma direção, percebemos o que ocorre com a usurpação que as linhas abissais realizam no campo do conhecimento no que se refere à “pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade [...]” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76), cuja preservação no mundo atual se encontra ameaçada pela mesma ciência que se julga superior, válida e verdadeira, mas que exclui o princípio da prudência.

Desse modo, o pensamento abissal monopoliza a discussão epistemológica, ao considerar que os saberes e comportamentos populares e

⁶ Estado de natureza descrito por Hobbes em *O Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Cívil*.

indígenas não podem ser pensados em termos de verdade ou de falsidade e, por não atenderem à critérios de validade e verdade científica, não são considerados conhecimentos. Eis a linha que separa o globo: “um meridiano determina a verdade.” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 74).

Nessa mesma direção, é possível afirmar que a instauração de um “processo civilizatório”, que causou a condenação, a destruição e a exploração de “milhões de seres humanos, tenha se dado em razão da visão de mundo utilitarista que compreende a cultura de modo instrumental e hierarquizante (DAMATA, 1981).

E cunhada em esquemas evolucionistas, tal visão binariza os sistemas sociais em progresso *versus* atraso ou, ainda, **humanos com alma-pertencentes a um velho mundo-preenchido juridicamente** *versus* **nativos subumanos sem alma-pertencentes a um novo mundo-vazio juridicamente** e, portanto, “*Guantánamos*” que hoje se traduzem em dimensões inerentes ao metropolitano ou, em outras palavras:

[...] discriminações sexuais, raciais, quer na esfera pública quer na privada: nas zonas selvagens, nas megacidades, nos guetos, nas prisões, nas novas formas de escravidão, no tráfico ilegal de órgãos humanos no trabalho infantil, na exploração da prostituição. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

Nesse sentido, o conceito de homem moderno, metropolitano é construído a partir do abandono do estado de natureza, uma vez que:

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência de sociedade civil e estado de natureza separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. (SOUSA SANTOS, 2007, p. 74).

Todavia, em ciências humanas e em educação não trabalhamos com conceitos universalizantes de negação de uma parte da humanidade para afirmação universal da outra. Trabalhamos cunhados nas diferenças presentes na multiplicidade das relações sociais e culturais. No entanto, houve uma escola onde era ensinada a epopeia do “descobrimento do Brasil”, a partir de uma perspectiva colonizadora que resumia toda a complexidade histórica à

uma única figura eurocêntrica: Pedro Álvares Cabral; e à um único fato: a “Missa do Monte Pascal”. Não se ensinava-ensina que o Brasil foi invadido pelos portugueses e que, em verdade, houve guerras de conflito.

Cabe destacar que até mesmo nos dias de hoje não é ensinada a perspectiva dos dominados, nem mesmo a perspectiva desse país, que chamamos Brasil, como uma invenção (KRENAK, 2019). Nesse sentido, a escola ainda opera um apagamento da memória dos povos indígenas, pois conta uma história diferente da que nos conta Krenak (2019) ao denunciar que os povos originários reagiram quando interpretaram que os brancos vieram para ocupar o território e para dominar os povos e que, portanto, aqui ficariam e, sobretudo, tomariam e escravizariam os donos da terra. Desta maneira, reafirma-se a denúncia de que, “a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala *Tupy*, adora *Tupã*, vive nas florestas, etc., representado na escola repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio.” (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p. 39).

Também, de modo geral, não se ensina, o que nos conta Krenak (2019), sobre a ocorrência de que a mentalidade dos indígenas era completamente diferente da mentalidade dos europeus, uma vez que os primeiros tinham como lógica o pensamento nômade de habitar e não de disputar território; enquanto os últimos, muito pelo contrário, como denuncia Boaventura Santos (2006), cometeram um “epistemicídio”, uma vez que, conforme marcam Kayapó e Brito (2014), à medida que trouxeram a lógica do ocidente de disputar e demarcar território, exterminaram o conhecimento tradicional indígena e impuseram seus conhecimentos consagrados pela ciência universal.

Nessa perspectiva, por meio de reflexões interpeladas pelas denúncias realizadas por Apple (2006) como, por exemplo, a metáfora da escola como uma fábrica que negligencia e exclui alguns conhecimentos do processo de ensino como a questão da educação intercultural, da história das lutas dos grupos que estão à margem da “sociedade”, é possível observar que a intenção de criar um consenso, até mesmo acerca das possibilidades intelectuais, se

origina na crença de sociedade estratificada, a qual contribui para a classificação dos indivíduos de acordo com a classe e de acordo com a capacidade e, portanto, nega as diferenças e a importância do conflito.

Desse modo, a escolarização, à medida que padroniza esse “processo produtivo” altamente supervisionado, distancia o/a estudante da bagagem cultural que ele/a traz consigo ao chegar na escola. E, portanto, as diferenças e as subjetividades que cada estudante traz ao ingressar na escola/fábrica são negadas, apagadas, invisibilizadas, silenciadas, produzindo um indivíduo do “aprender a aprender”, com uma identidade quase que única, tal qual um produto que passou por um processo rigoroso de supervisão e controle de “qualidade” na linha de produção escolar, isto é, um produto que servirá para o trabalho, do ponto de vista da utilidade prática e produtiva que as sociedades industrial e pós-industrial exigem.

Um grande passo foi a alteração da LDB pela lei 10.693/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio da educação Básica. Contudo, as práticas ainda estão circunscritas ao “Dia de...”, isto é, um currículo que ainda desconecta as realidades dos “marginalizados”, “periféricos” dos restantes dos dias letivos.

Nesse sentido, não basta dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos, é necessário que essas temáticas atravessem todas as disciplinas. Mas como fazer isso? É preciso formar os/as professores/as dessas disciplinas e produzir um discurso epistemológico pós-abissal em educação, a partir do deslocamento do olhar para outras perspectivas e visões de mundo, para além do meridiano, para além das linhas abissais.

De modo especial, considero que ainda está por vir a construção de uma epistemologia que corresponda ao pensamento pós-abissal em educação. No entanto, compreendo que pensar a ecologia dos saberes no campo da educação implica defender uma educação que exceda a compreensão ocidental moderna de educação. Trata-se, portanto, de confrontar a monocultura, de atravessar as “linhas abissais” (SOUSA SANTOS, 2007) do

Norte rumo ao Sul global para tornar visível e audível a diversidade de compreensões e conhecimentos não-ocidentais de educação.

Reconhecer a existência de um pensamento abissal em educação, nesse sentido, é condição *sine qua non* para atravessar linhas e para pensar o impensado no ocidente moderno. É a tomada de consciência crítica do obstáculo epistemológico, ou a vigilância epistemológica, que nos permitirá ter uma visão mais abrangente do que pensávamos saber, para pensar as respostas em termos de incompletude e de impermanência, isto é, pensarmos o nosso próprio pensamento em educação. É possível que um caminho alternativo para pensar a ecologia dos saberes em educação se desenhe, a partir do diálogo com epistemologias feministas e pós-coloniais. Talvez, seja necessário desaprender, ignorar e esquecer alguns conhecimentos já “validados” para aprender outros que há muito tempo vêm sendo “esquecidos”, ignorados e desaprendidos.

Atravessando a linha...

Conforme destaquei no início do artigo, este texto teve por objetivo discutir a relação à diversidade epistemológica no campo das ciências humanas e seus pressupostos para a produção do discurso científico no campo da educação. Para isso, apresentei uma série de questionamentos cujas respostas permanecem sem respostas, haja vista que não é a minha intenção esgotar o debate, nem mesmo oferecer soluções.

A pedagogia da ciência entra em cena para reeducar a compreensão a partir de um novo paradigma para admitir, no sentido kantiano, que nos falta uma certa modéstia. É reconhecer, nesse sentido que, nesse mundo que tem matematizado a vida, nem sempre teremos uma equação “na manga” para resolver algum problema, isto é, pode não haver resposta para tudo, mas sempre poderá haver a busca de novas possibilidades para não pararmos de fazer novas perguntas. O que apresento são incertezas e dúvidas para possibilitar o pensar do nosso pensamento e, desse modo, finalizo este texto com algumas provocações.

Será que os problemas que consideramos respondidos no campo da educação existem em si, ou são produção da maneira pela qual a instituição escolar está organizada? Será que os conceitos que utilizamos em educação seriam anomalias, ou obstáculos epistemológicos? Será que a criatividade foi eliminada por práticas induzidas à tradição, a ponto de não haver o questionamento do currículo oficial, por exemplo? O currículo oficial disciplina o pensamento de quem: do(a) aluno(a), do(a) professor(a), ou de ambos(as)?

Diante disso, qual é o nosso papel como professores(as) e pesquisadores(as)? Não precisamos ser provocados(as) e convidados(as) ao incômodo para que haja a emergência do questionamento, da dúvida e a partir disso, o movimento e a resistência? Será que não deveríamos, assim como a imagem sobreposta da face da mulher e do homem saxofonista, deslocarmos nosso olhar para a educação, em vez de mantê-lo em termos de tempo linear, evolucionário, de velho *versus* novo (sendo o novo traduzido pelo progresso e o velho pelo atraso)? E quanto aos nossos conceitos construídos por categorizações: o que é educação progressista? Progresso em relação a que? Considerando o contexto político-cultural e as demandas de nosso tempo, quais são as linhas de tensão; os problemas da educação?

Penso que houve avanços no sentido de que algumas temáticas relacionadas aos grupos “que estão à margem da sociedade” foram incluídas no currículo escolar, no entanto, as principais dificuldades se dão no campo da prática. Ora, seria mesmo adequado dizer que estão “à margem da sociedade”? Ou será que estão à margem do debate? Esses grupos não são folhas anexas ao documento chamado sociedade, eles já fazem parte dela, estão aqui e ali. A questão é: você os enxerga? O que quero dizer é que devemos trazer esses diferentes grupos das *margens* para o *centro do debate* intelectual e político.

Nessa perspectiva, fazendo uma analogia da figura face-mulher/homem-saxofone com as ciências, posso pensar que, guiado por um novo paradigma posso deslocar o meu olhar e direcioná-lo para novas direções possíveis. Esta é a caminhada que começa a se desenhar por linhas

atravessadas, em direção à um projeto de educação pós abissal. Temos em curso uma rede de muitas possibilidades sendo tecida, haja vista que alguns passos já foram dados nessa caminhada, passos que se traduzem em discussões e reflexões que nos esclarecem que é fundamental abordar o conflito no campo da educação, mas, acrescento que, sobretudo, é fundamental pensar o campo da educação a partir da perspectiva não ocidental e da diversidade epistemológica do mundo.

Reconhecer a existência de um pensamento abissal em educação, nesse sentido, é condição *sine qua non* para atravessar linhas e para pensar o impensado no ocidente moderno. É possível que um caminho alternativo para pensar a ecologia dos saberes em educação se desenhe, a partir do diálogo com epistemologias feministas e pós-coloniais. Talvez, seja necessário desaprender, ignorar e esquecer alguns conhecimentos já “validados” para aprender outros que há muito tempo vêm sendo “esquecidos”, ignorados e desaprendidos.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- DAMATA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. 1. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.
- HERÁCLITO. *Fragments*. In: Heráclito: Fragmentos Contextualizados. Ed. Bilíngüe, trad. e comentários Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- HOBBS, Thomas. *O Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil* (Os Pensadores). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradutor Fernando Costa Mattos. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme – Revista de Humanidades*. Caicó, jul./dez. 2014, v.15, n.35, p.38-68.

KRENAK, A. Entrevista. In: *Guerras do Brasil.doc*. As guerras da conquista. Direção de Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti filmes, 2019.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para Além do Pensamento Abissal – Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nov. 2007, n°. 79, p. 71-94.

SANTOS, B.S. A ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S. *A gramática do tempo* São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

Artigo recebido em: 28/02/2022

Artigo aprovado em: 04/05/2022

Artigo publicado em: 30/04/2022