



**“EPISTEMOLOGIA DO SUL” E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS**

**"EPISTEMOLOGÍA DE SUR" Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN:
CONTRIBUCIONES Y DESAFÍOS**

**“EPISTEMOLOGY FROM THE SOUTH” AND EDUCATIONAL
POLICY: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES**

Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo - Brasil
E-mail: telmomarcon@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política
Educativa

Resumo: O presente texto, de natureza bibliográfica, propõe-se a reconstruir os principais argumentos que fundamentam a epistemologia que a equipe de pesquisa coordenada por Boaventura de Sousa Santos denomina do “sul”. Quais as principais críticas feitas às epistemologias hegemônicas? Que elementos novos constituem a epistemologia do sul? Que contribuições essa perspectiva traz para as pesquisas em políticas educacionais na América Latina? O texto segue, em linhas gerais, o percurso dessas três questões. Inicia localizando as principais críticas aos paradigmas epistemológicos hegemônicos; na sequência, aprofunda as principais ideias que caracterizam a epistemologia do sul e conclui destacando as potencialidades dessa perspectiva epistêmica para pesquisas em políticas educacionais na América Latina.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Epistemologia do sul. Educação. Diversidade sociocultural.

Resumen: Este texto, de carácter bibliográfico, se propone reconstruir los principales argumentos que subyacen a la epistemología que el equipo de investigación coordinado por Boaventura de Sousa Santos llama del “sur”. ¿Cuáles son las principales críticas que hacen a las epistemologías hegemónicas? ¿Qué elementos constituyen la epistemología del Sur? ¿Qué contribuciones aporta esta perspectiva a la investigación sobre la política de la educación en América Latina? El texto sigue, en general, el curso de estas tres cuestiones. Inicia con la localización de las principales críticas a los paradigmas epistemológicos hegemónicos; profundiza los principales ideas que caracterizan a la epistemología del Sur y concluye poniendo en relieve el potencial de esta perspectiva epistémica para la investigación sobre políticas educativas en América Latina.

Palabras clave: Políticas educativas. Epistemología del Sur. Educación. Diversidad sociocultural.

Abstract: This text, of bibliographic nature, proposes to reconstruct the main arguments which are the foundation of the epistemology that the research team coordinated by Boaventura de Sousa Santos calls as from the “south”. Which are the main criticisms made to hegemonic epistemologies? Which new elements constitute the epistemology from the south? Which contributions this perspective brings for the research about educational policies in South America? The text follows, in general



terms, the route of those three questions. It begins tracking the main criticisms to hegemonic epistemological paradigms; further, it deepens the main ideals which characterize the epistemology from the south and concludes highlighting the potentialities of this epistemic perspective for researches in educational policies in South America.

Keywords: Educational policies. Epistemology from the south. Education. Sociocultural diversity.

Considerações iniciais

A intenção de aprofundar esse tema tem várias justificativas e motivações. Em primeiro, a necessidade de colocar em pauta questões de natureza epistêmica, em parte abandonadas por pesquisas em educação. Em segundo, porque há desafios emergentes dos contextos atuais que complexificam as realidades, trazendo exigências que não são meramente técnicas instrumentais, mas epistêmicas. Em terceiro, porque, no bojo da “epistemologia do sul”, configuram-se compromissos políticos com grupos sociais e com as necessárias transformações que historicamente excluíram socioeconômica e politicamente regiões, países, populações e grupos étnico-culturais. Finalmente, as contribuições que a “epistemologia do sul” traz para as análises críticas dos contextos socioculturais, econômicos e políticos latino-americanos, pressupostos para a formulação e implementação de políticas educacionais críticas e emancipatórias.

As complexas relações que foram construídas historicamente na América Latina exigem engajamentos que desafiam sob vários pontos de vista. Não basta disposição para mudar. É fundamental avançar em análises consistentes sobre as contraditórias relações construídas, dando conta dos processos de silenciamento, mas também das várias formas de resistência e da pluralidade de experiências que sobreviveram às práticas de violência física e simbólica e que hoje permitem avaliações positivas e potencializam iniciativas em várias frentes, entre elas, no campo das políticas educacionais. A “epistemologia do sul” põe em debate várias questões que historicamente não encontraram eco. Dessa forma, abrem possibilidades de novos olhares que contemplam sujeitos que construíram experiências significativas e inovadoras. É fundamental atentar para que essa perspectiva epistêmica não incorra em



binarismos ou polarizações simplistas entre opressor e oprimido, colonizador e colonizado, dominante e dominado. Não se pode perder de vista essas relações, mas elas não ocorrem dicotomicamente. Ao contrário, são relações contraditórias que se entrecruzam e perpassam as várias dimensões, não apenas econômicas. Dessa forma, as relações de dominação não podem ser pensadas apenas do ponto de vista do opressor, desconsiderando a incorporação pelos oprimidos de valores oriundos da cultura dominante. Freire já chamou atenção para esses processos na *Pedagogia do Oprimido* (1981). De que forma a “epistemologia do sul” aborda e enfrenta esses processos contraditórios e que contribuições pode trazer para as políticas educacionais?

Críticas ao paradigma epistemológico hegemônico

Uma primeira questão a ser explicitada diz respeito ao que se entende por epistemologia, visto ser um conceito central na presente discussão. Na introdução da obra “Epistemologia do sul”, Santos e Meneses definem epistemologia como sendo

toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimentos sem práticas e atores sociais. E como umas e outras não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (2010b, p. 15).

Muito antes da publicação da obra “Epistemologia do sul”, Boaventura de Sousa Santos foi fundamentando uma crítica à epistemologia moderna, que ele denomina de hegemônica. Numa das suas primeiras obras intitulada “Um discurso sobre as ciências” (2010a) o autor projeta um plano de trabalho que inclui uma crítica ao paradigma dominante; uma análise da crise desse paradigma e o surgimento de um novo paradigma, que ele denomina emergente. Depois dessa obra, o autor avança em suas pesquisas que resultaram em outras duas obras: “Introdução a uma ciência pós-moderna” (1989) e outra que ele organiza denominada “Conhecimento prudente para



uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado” (2004). A obra “Epistemologia do sul” (2010b) situa-se dentro desse esforço investigativo de, ao mesmo tempo, fundamentar uma crítica à epistemologia hegemônica pela sua postura dogmática frente a realidade, bem como seu uso para justificar a dominação e a exclusão. Esse modelo está evidenciando seus limites e, da crise daí decorrente, estão emergindo novos paradigmas, em parte resultantes das pressões de organizações sociais e movimentos sociais populares, mas também das profundas transformações em curso desde as últimas duas décadas do século XX.

O que constitui o paradigma hegemônico? Para Santos, ele desenvolve-se com a racionalidade impressa pelo avanço da ciência moderna (especialmente as ciências naturais), mas que, no século XIX, se estende para as ciências sociais. Os positivistas configuram uma nova concepção de ciência que distingue de modo radical o que é o campo da ciência em relação ao conhecimento comum. Nesse caso, a ciência instaura-se com a ruptura do conhecimento comum ou com as pré-noções, conforme se refere Durkheim (1967, p. 33-47)¹. Para Santos, essa nova racionalidade ao constituir um modelo universal é também “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (2010a, p. 21). Essa nova concepção de ciência ancora-se em duas distinções fundamentais: entre o conhecimento comum e o conhecimento científico e entre os “campos” da natureza e do humano (2010a, p. 24). A objetividade torna-se o único critério de validade. Por isso, a matemática é que fornece à ciência moderna² “não só o instrumento privilegiado de análise, como também

¹ Uma análise mais detalhada do método nas ciências sociais é feita por Durkheim na obra “As regras do método sociológico”. O autor insiste na ideia de que a ciência tem procedimentos e critérios de validação que não se coadunam com as formas comuns de pensar e nem com perspectivas subjetivas (DURKHEIM, 1987, p. XV-XXXVI e p. 1-40).

² Uma leitura superficial das pesquisas de Santos pode resultar numa compreensão precária de como ele entende a modernidade, a ciência moderna e o paradigma hegemônico. Ele alerta para esse cuidado em nota de rodapé quando diz: “Também não trato aqui do pensamento pré-moderno ocidental nem das versões do pensamento moderno ocidental marginalizadas ou suprimidas por se oporem às versões hegemônicas, as únicas de que me ocupo neste ensaio” (SANTOS, 2010c, nota de rodapé um, p. 31-32).



a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria” (2010a, p. 26-27).

Esse modelo de ciência tem como alvo a descoberta das leis dos fenômenos tanto físico-naturais quanto sociais e tem como pressuposto metateórico, segundo Santos (2010a, p. 30), “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”. No âmbito dessa compreensão, o tempo é concebido de forma linear, progressivo e único. Nessa perspectiva, as ciências sociais não teriam uma epistemologia própria e, por isso, teriam de buscar nas ciências físico-naturais seus fundamentos. Caso contrário, deixariam de ser ciência e refugiar-se-iam no mundo da *subjetividade*.

Santos (2010b) fala de pensamento abissal que, segundo sua definição, tem com característica fundamental a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha [...]” (p. 32). Assim, reconhece-se apenas o poder do dominante e negam-se aos demais qualquer possibilidade de serem sujeitos e capacitados para pensarem em alternativas. Ao fundamentar essa crítica, diz Santos (2010b, p. 33),

O pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade.

O estabelecimento de linhas demarcatórias entre o que constitui conhecimento verdadeiro e as demais formas de conhecimentos, desqualificadas como não conhecimento, é o foco das críticas de Boaventura de Sousa Santos. A definição rigorosa de determinados parâmetros impede o reconhecimento de outras formas de pensar e de saberes, entre os quais, os conhecimentos “populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”. O pensamento abissal estabelece que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos



ou matéria-prima para a inquirição científica” (2010c, p, 33-34)³. Cabe observar que esses procedimentos ainda se fazem presentes em análises, especialmente, quando apoiadas em estatísticas que comparam e, por conseguinte, excluem o diferente e que não se enquadra nos critérios gerais estabelecidos.

O modelo de ciência que se tornou dominante estabeleceu uma ruptura drástica entre o verdadeiro e o falso e, conseqüentemente, pautou-se por uma visão binária que impede apreender os movimentos contraditórios não apenas no âmbito das relações sociais e econômicas, mas também em relação ao conhecimento num sentido amplo. A autossuficiência de quem está do lado do poder, inclusive para estabelecer critérios do que é verdadeiro ou falso, simplesmente nega o caráter dinâmico e dialético do conhecimento e nega qualquer possibilidade de um diálogo hermenêutico.

Um dos primeiros atos na direção de uma visão dialética da realidade está em romper com o dogmatismo epistemológico. É no estabelecimento de parâmetros do que é considerado válido ou não como conhecimento que dada epistemologia pode estar aberta à pluralidade ou ser instrumentalizada politicamente. Arendt (1989), entre outros, demonstra como desde o século XIX e, de modo mais intenso no século XX, no contexto de expansão das ideias nazistas, determinadas teorias “científicas” foram construídas e incorporadas de forma claramente alinhadas com interesses imperialistas ou a projetos segregacionistas que justificaram o extermínio de grupos étnico-culturais. Essas pesquisas diziam-se científicas e fundamentadas em parâmetros epistêmicos. Os questionamentos de Santos e Meneses apontam nessa direção: os pressupostos epistêmicos e os resultados produzidos pelos cientistas, também sujeitos históricos e sociais, precisam ser relativizados, ou seja, não são absolutos.

³ Esse debate pode ser feito no âmbito das políticas educacionais na medida em que determinadas posturas definidas por organismos internacionais tendem a impor políticas ou estabelecer critérios de validade de ações. Em geral, essa imposição ocorre sem questionar e valorizar quem está envolvido nessas ações. O mesmo pode-se pensar no papel das avaliações internacionais, ou mesmo nacionais, que buscam definir critérios rigorosos para incluir ou excluir determinados países.



A ciência hegemônica foi muitas vezes, segundo Santos (2008b, p. 93-135), usada para justificar “cientificamente” processos e práticas de exclusão. Esse modelo apoiou-se numa concepção de tempo linear e na ideia de que “a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esse sentido e direções têm sido formulados de diversas maneiras nos últimos duzentos anos: progresso, modernização, desenvolvimento e globalização” (2008, p. 103). Tudo o que não se enquadrou nesses parâmetros foi caracterizado como pré-moderno, arcaico e subdesenvolvido. Santos (2008, p. 95) define essa postura de “arrogante”, visto que, nesses casos, a razão “não sente a necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade [...]”. Essa tem sido a postura predominante dos colonizadores que descaracterizaram e, por conseguinte, excluíram os interlocutores sob o pretexto de não estarem capacitados para dialogar. É o que Santos denomina da “monocultura do saber e do rigor do saber”. O estabelecimento de alguns critérios como verdadeiros levou à exclusão dos demais. “Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura” (2008, p. 102-103).

A ciência moderna que se tornou hegemônica assumiu uma postura com pretensões de universalidade e objetividade que permitiu validar determinados conhecimentos ao mesmo tempo em que subordinou ou mesmo excluiu outros conhecimentos que não se enquadraram nesses critérios.

De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pela virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pode dispensar a investigação de suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se, não pelas suas causas, mas pelas suas conseqüências. (SANTOS, 1989, p. 28).



Nas trilhas da epistemologia do sul

O esforço epistemológico da “sociologia das ausências” é, além de fundamentar uma crítica aos procedimentos científicos dominantes, reconhecer positivamente a existência de outros conhecimentos que foram desconsiderados devido ao rigor lógico-racional dos procedimentos científicos. Para Santos, não existem ignorâncias, nem conhecimentos totais. A ciência é uma forma de conhecimento entre tantas outras. “Toda a ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo o conhecimento é a superação de uma ignorância particular”, ou seja, o reconhecimento dessa incompletude abre a “possibilidade de diálogo e de debate epistemológicos entre os diferentes conhecimentos” (2005, p. 25).

A reconstrução dos principais argumentos que sustentam a epistemologia do sul não é tarefa tão simples como pode parecer. Qualquer mudança de ótica implica a construção de referenciais distintos daqueles estabelecidos e validados. Talvez seja prudente iniciar por algumas considerações feitas por Santos na *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989). Na introdução dessa obra, o autor reafirma a tese já esboçada em *Um discurso sobre a ciência* de que estamos vivendo uma época de transição paradigmática, portanto, de crise. Essa crise está possibilitando a construção de um novo paradigma “cuja emergência se vão acumulando sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna” (1989, p. 11). O reconhecimento da crise e da transição paradigmática não tem provocado muitas polêmicas, ao contrário da conclusão a que chegou relativa ao novo paradigma da ciência pós-moderna. Essa conclusão tem lhe rendido muitas críticas e mal-entendidos. A respeito, conforme Santos (2008, p. 15), explicita sua compreensão de pós-modernidade, razão das ambiguidades e polêmicas:

A minha crítica da modernidade ocidental – concebida, quer como paradigma epistemológico, quer como paradigma sócio-cultural – nunca se identificou com as concepções pós-modernas dominantes entre os autores do Atlântico Norte. [...] Nunca perdi de vista que a desconstrução da modernidade e da crítica moderna da modernidade não deveria envolver a desconstrução das aspirações de uma sociedade mais justa e solidária, e muito menos o desarme das lutas



de resistência contra a injustiça e a opressão. Pelo contrário, foi o rearme, não o desarme, o que moveu meu trabalho teórico, crítico e analítico.

A postura de Santos não é de negar a modernidade naquilo que ela representou em avanços sociais, políticos e também científicos. As críticas incidem nos seus limites que ele se concentra no modelo de ciência que se tornou hegemônico e que prevaleceu sobre outras possibilidades e alternativas. Aponta os seus limites na medida em que foi instrumentalizada por interesses dos colonizadores que se impuseram como protagonistas da história e condenaram ao silêncio tantas outras experiências significativas. No texto “A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social” (2008c, p. 317-340), Santos não desconsidera a relevância do contrato social, mas aponta seus limites, especialmente porque ele não universalizou o princípio da igualdade, ou seja, a cidadania ficou restrita a determinados grupos e classes sociais e no âmbito de determinados estado-nações. Nesse processo, os povos colonizados jamais foram incorporados no contrato. Dessa forma, pode-se dizer que há, no contrato social da modernidade, de um modo geral, uma compreensão limitada de cidadania. Nessa discussão, Santos propõe que o contrato seja ampliado de tal forma que a própria natureza, antes excluída, seja integrada, assim como a cidadania ampliada e a participação democrática garantida. Essas preocupações não podem ser excluídas das discussões sobre ciência e epistemologia, ou seja, não há como ampliar uma noção de epistemologia sem que haja uma abertura para a incorporação de questões de natureza científica e epistêmicas, mas também culturais, sociais e políticas.

Essa compreensão remete para a perspectiva hermenêutica que implica uma abertura para a diversidade e um dialogo sistemático com o outro. A esse respeito, Santos (1989, p. 11-12), faz a seguinte reflexão:

Qualquer que seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz, a reflexão sobre a ciência que se faz não pode escapar ao círculo hermenêutico, o que significa, antes de mais, não podermos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos uma compreensão de como ‘trabalha’ o seu



todo e, vice-versa, não podemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como 'trabalham' as suas partes.

Essa perspectiva desafia a uma compreensão ampliada dos processos socioculturais e históricos nos quais intervêm inúmeros fatores. A insistência em abordar os fatos numa perspectiva dialética entre o todo e as partes implica em dar conta da complexidade das relações construídas historicamente entre os países hegemônicos e os periféricos e no âmbito interno de cada um desses. Dar voz às experiências silenciadas é condição para a hermenêutica. O desafio posto à ciência de um modo geral é abrir-se à diversidade e dialogar com tudo o que foge aos parâmetros estabelecidos como verdades. Isso permite relativizar determinadas conclusões e ao mesmo tempo incorporar temas e questões que ficaram à margem ou foram excluídos.

A opção pela fundamentação hermenêutica cria condições para produzir estranhamentos em relação ao que se torna normalidade e que, ao ser incorporado pelo senso comum, limita o avanço em relação aos processos históricos de exclusão. A síntese feita por Santos (1989, p. 12) a respeito dos desafios lançados à ciência pela hermenêutica é ilustrativa.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que, não falando a língua de todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro de contemplação e de transformação do mundo [...] (1989, p. 12).

No intuito de afirmar uma nova forma de conhecimento a ciência hegemônica foi se afastando das situações que poderiam causar-lhe incômodos e críticas. Daí a contraposição radical ao senso comum, caracterizado como fragmentado, ingênuo e acrítico. Em contraposição, permitiu-se afirmar em bases de conhecimentos derivados de observações e experimentações das quais derivaram teorias explicativas totalizadoras. Santos parte de uma crítica ao modo como a ciência moderna produziu um estranhamento em relação ao senso comum e aos discursos estéticos,



filosóficos, artísticos, teológicos, sob o argumento de não serem científicos. Essas críticas contribuem para desvendar posturas e procedimentos *pseudoconcretos*, conforme expressão de Kosik (1985), de certas teorias que, por estarem condicionadas por determinadas lógicas, são muito mais dedutivos do que dialógicos. Essa postura nega qualquer procedimento hermenêutico.⁴

Quais as possibilidades de diálogo entre a ciência e o senso comum? Boaventura de Sousa Santos reconhece as contribuições de Bachelard quando propõe uma ruptura epistemológica com o senso comum. O problema é que, em determinados momentos, Bachelard opõe de forma radical a ciência ao senso comum. Santos reconhece o ponto de partida de Bachelard, mas vai além. Ao mesmo tempo em que reconhece a sua influência, diz que sua epistemologia representa “o máximo de consciência possível de uma concepção de ciência comprometida com a defesa da autonomia e do acesso privilegiado à verdade do conhecimento científico, sem para isso recorrer a outros fundamentos que não sejam os que resultam da prática científica” (1989, p. 30).

A postura de Bachelard é, em determinadas passagens, radical, embora não seja o primeiro a defender a ideia de que a ciência oponha-se ao senso comum. Durkheim, bem antes dele, já havia defendido essa posição quando disse que a ciência somente instala-se afastando as prenoções. “É preciso afastar sistematicamente todas as prenoções. Não é necessária uma demonstração especial dessa regra; ela resulta de tudo quanto dissemos anteriormente. Constitui, além do mais, a base de todo método científico” (1987, p. 27).

Bachelard propõe uma ruptura epistemológica em relação ao conhecimento comum, ou seja, a ciência constrói-se contra os conhecimentos anteriores e, dessa forma, “nega” a experiência. A opinião, segundo Bachelard (1996, p. 18), “está, de direito, sempre errada. A opinião *pensa* mal; não pensa;

⁴ A título de ilustração pode-se pensar como as políticas educacionais estão sendo condicionadas por discursos universalistas produzidos por instituições multilaterais que influenciam na produção e aplicação de determinados instrumentos matemáticos em pesquisa para averiguar situações de analfabetos, de inclusão, reprovação etc. Muitas vezes essas pesquisas resultam mais em ranqueamentos do que contribuem para desvendar dimensões e problemas da realidade.



traduz necessidades em conhecimentos”. Continua Bachelard questionando o papel da opinião: “não se pode basear nada na opinião; antes de tudo, é preciso destruí-la. É o primeiro obstáculo a ser superado [...]”. Se a opinião, ou o conhecimento comum, apresenta essas limitações, somente o esforço racional pode dar consistência ao próprio conhecimento: “mesmo nas ciências experimentais é sempre a interpretação racional que põe os fatos em seu devido lugar [...]. Só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda) [...]” (1996, p. 22).

É nesse contexto que Bachelard introduz o conceito de obstáculo epistemológico. A experiência imediata constitui-se no primeiro obstáculo. Sua posição questiona a relação com o empírico. “É preciso que o pensamento abandone o empirismo, imediato. O pensamento empírico assume, portanto, um sistema. Mas o primeiro sistema é falso. É falso, mas, ao menos, tem a utilidade de desprender o pensamento, afastando-o do conhecimento sensível; o primeiro sistema mobiliza o pensamento” (1996, p, 25).

Após apresentar vários argumentos em defesa da sua obra que denomina “A formação de um novo espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento”, Bachelard faz as seguintes considerações:

Eis, portanto, a tese filosófica que vamos sustentar: o espírito científico deve formar-se *contra* a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza. Contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O Espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a Natureza se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos trabalhados [...] (1996, p. 29).

Essas observações críticas feitas a Bachelard não tem por objetivo desconsiderar os avanços das suas contribuições. Tem por objetivo questionar até que ponto suas críticas sustentam-se em relação a uma perspectiva hermenêutica que visa a uma fundamentação argumentativa epistêmica capaz de dialogar e, nesse diálogo, incorporar dimensões socioculturais, econômicas e políticas que foram excluídas pelos discursos hegemônicos sob o pretexto de constituírem o senso comum. Não há como negar que os resultados produzidos por determinados conhecimentos científicos estão sendo



questionados pelos resultados produzidos (BECK, 2011). Como essa crise desdobra-se e vai se configurando é tema para pesquisas e discussões. O próprio Santos, na introdução da obra “Conhecimento prudente para uma vida decente” (2003), reconhece que alguns prognósticos relativos à crise do paradigma hegemônico e à emergência de um novo paradigma não se realizou da forma como havia pensado. O importante é que as discussões postas abriram novos caminhos de investigação e novas perspectivas epistêmicas abriram-se para a diversidade e para experiências marginalizadas.

Potencialidades da “epistemologia do sul” para pesquisas em políticas educacionais na América Latina

As observações feitas por Santos a Bachelard é que ele dá um passo importante ao propor uma ruptura com o senso comum. Para Santos, é fundamental uma segunda ruptura que tem de ocorrer em relação ao que a ciência produziu. Dessa forma, o conhecimento científico é relativizado e reconhecido em seus limites e na sua historicidade. Caso contrário, continua reforçando posições assumidas pelo paradigma científico que se tornou hegemônico.

O que implica essa segunda ruptura epistemológica? Para que a crise no modelo hegemônico seja instaurada são necessárias duas condições: a primeira “consiste na acumulação de crises no interior do paradigma quando as soluções que este vai propondo para elas, em vez de as resolver, geram mais e mais profundas crises” e a segunda diz respeito às condições sociais e teóricas que possibilitem “recuperar todo o pensamento que não se deixou pensar pelo paradigma e que foi sobrevivendo em discursos vulgares, marginais, subculturais [...]” (1989, p. 36). O desafio está, portanto, em não hierarquizar conhecimentos e experiências de tal forma que algumas sejam categorizadas como não conhecimento porque são constitutivas do senso comum. É fundamental um encontro hermenêutico entre a ciência e senso. A esse respeito, conclui Santos (1989, p. 36), “uma vez feita a ruptura



epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica”.

A compreensão do que é senso comum não é consensual, assim como o seu lugar no âmbito das ciências sociais. Dai a necessidade de superar um binarismo que contrapõe senso comum e ciência. Para Santos (1989, p. 37), o senso comum pode conter elementos que legitimam a condição de subordinação, mas também “como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta [...]”. Além disso, é preciso relativizar a ideia que o senso comum é conservador e fixista. Determinadas teorias científicas também podem ser consideradas conservadoras. A crítica feita ao senso comum por ser preconceituoso precisa ser relativizada, especialmente num contexto de um pensar hermenêutico segundo o qual os preconceitos, as prenoções, pré-compreensões e pré-juízos não podem ser tomados em suas negatividades, mas compreendidos como manifestações positivas. Com base nas contribuições de Gadamer, Santos (1989, p. 39) diz que os “preconceitos são constitutivos do nosso ser e da nossa historicidade e, por isso, não podem ser levemente considerados cegos, infundados ou negativos [...]”.

Entre os procedimentos a serem adotados dentro dessa nova relação está o de resignificar tanto a ciência quanto o senso comum. Santos (1989, p, 40)⁵, propõe uma nova caracterização de senso comum:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade e do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações

⁵ Essa abordagem foi feita, inicialmente, por Santos na obra *um Discurso sobre as ciências* (2010, p. 89-90) no contexto da análise do paradigma emergente ao discutir, no ponto quatro, a ideia de que “Todo o conhecimento científico visa construir-se em senso comum”.



conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

A dupla ruptura epistemológica tem como função, segundo Santos (1989, p. 42), “criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixa de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixa de estar democraticamente distribuída [...]”. Assim compreendida, a dupla ruptura epistemológica “é o modo operatório da hermenêutica da epistemologia. Desconstrói a ciência, inserindo-a numa totalidade que a transcende”.

Que alternativas são apontadas? Santos recupera elementos da hermenêutica e diz ser ela necessária para transformar a ciência num objeto próximo. Daí a necessidade de transformar a relação sujeito-objeto (foco da epistemologia) para uma relação Eu-Tu (enfoque hermenêutico). A proposição é que ocorra uma ruptura com o dogmatismo que se instalou na ciência. Desafia a compreendê-la “enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo que é afinal fundado nas vicissitudes, nas expressões e nas lutas que o compõem e a nós, a condição de revoltados” (1989, p. 13).

O foco das preocupações aqui brevemente pontuadas é pensar com Santos na desdogmatização da ciência e, dessa forma, superar seu afastamento em relação às questões sociais, bem como sua contribuição para a atual *guetificação* das áreas de conhecimento. Para Santos (1989, p. 15), “a hermenêutica sociológica das condições de produção e apropriação do conhecimento é, assim, indispensável para saber como se constituem e distribuem socialmente os sujeitos sociais e seus objetivos e, portanto, como se desenvolvem os processos de potencialização e de degradação da subjetividade social” (1989, p. 15).

Que contribuições essas reflexões trazem para o campo de pesquisa em políticas educacionais? Entre outros, podem ser referidos brevemente, cinco desafios: pressupostos políticos das epistemologias, a pluralidade de



experiências, a multiplicidade de temporalidades, a dialética entre a subordinação e resistência e a dimensão utópica de um projeto de sociedade crítico e emancipatório.

O primeiro elemento diz respeito aos pressupostos políticos subjacentes às epistemologias. Isso implica, em primeiro lugar, em questionar a neutralidade das ciências e dos seus pressupostos e, num segundo, assumir um posicionamento frente aos conflitos e contradições sociais, políticas, culturais e econômicas. Posicionamento político não é sinônimo de instrumentalização partidário-ideológica⁶. Significa, antes, um compromisso frente às múltiplas expressões de exclusão e subordinação de grupos sociais em suas trajetórias históricas. Pensar a ciência implica assumir posicionamentos políticos frente às realidades constituídas, bem como das possibilidades futuras.

O segundo desafio aponta para o reconhecimento de dimensões e experiências vividas em espaços que permaneceram relativamente estranhos aos contextos em que foram formuladas as epistemologias hegemônicas. Todo avanço científico é histórico e contextualizado, mesmo que os resultados obtenham alcances universais. A diversidade, no entanto, não fica excluída com a eleição de alguns critérios de cientificidade. Podem permanecer marginalizados, mas subsistem. Essa é uma crítica às obras de Santos, tanto individuais quanto coletivas (SANTOS, 1989; 2004; 2010a e 2010b). As políticas educacionais têm de reconhecer essa diversidade e trabalhá-la epistemológica e politicamente.

O terceiro desafio trata da necessidade de romper com uma concepção linear de tempo que fundamentou uma noção de evolução tendo por base pressupostos lógico-rationais e experimentais. As múltiplas trajetórias construídas por grupos, organizações, movimentos sociais e pelos países periféricos do capitalismo central produziram experiências fundamentadas em temporalidades distintas das lógicas hegemônicas. As contribuições de Santos

⁶ Ideologia é aqui referida no sentido marxiano de acobertamento de realidades e interesses subjacentes aos projetos e posicionamentos.



(2008a; 2008b) e de Walter Benjamin (1994), entre outros, ajudam a repensar a questão das temporalidades.

O quarto desafio refere-se à necessidade de pensar-se em referenciais que contribuam na apreensão de experiências de luta e resistência, ou seja, de uma fundamentação dialética. O particular e o global, o local e o universal ganham, nesse contexto, novas significações. O desafio para as políticas educacionais é de como ressignificar as experiências propositivas que resistiram às investidas dos diversos colonizadores e carregam consigo elementos de propositivos que podem contribuir de modo decisivo tanto na avaliação do que se fez no passado quanto na projeção futura. A perspectiva dialética tem de questionar radicalmente as visões restritivas e dominadoras que adentraram as ciências em geral e as ciências sociais, em particular, bem como no campo das políticas educacionais.

O quinto desafio, mesmo que tantos poderiam ser elencados, trata de pensar em políticas educacionais críticas e emancipadoras voltadas para o fortalecimento das múltiplas identidades. Essa postura aponta para a existência da diversidade de populações latino-americanas que resistem às múltiplas formas de dominação historicamente construídas e, de modo particular, as pressões advindas da globalização hegemônica, que tem como orientação básica uma integração excludente e a desvalorização de variadas experiências construídas e em construção. Pensar em políticas educacionais emancipadoras, dentro desse horizonte, implica, em primeiro lugar, não desconsiderar essas interferências e intervenções, mas, ao mesmo tempo, pautar tudo o que desafia as populações latino-americanas. Nessa dimensão, não é suficiente uma avaliação crítica do passado, mas urge uma projeção futura. Daí a dimensão utópica das políticas educacionais, ou seja, a possibilidade de incorporar elementos para pensar-se em projetos de sociedades que não estão dados por nenhum *topos*⁷. Nesses projetos, é

⁷ Do grego *topos* significa o lugar onde estamos pisando, o solo onde nos firmamos. O u-topos nega o significado do imediato e aponta para o que está a nossa frente como força de atração, o que nos leva a buscar e construir algo. A utopia projeta-se, assim, para espaços a serem constituídos através da capacidade criativa dos múltiplos sujeitos existentes.



fundamental a valorização da multiplicidade de experiências criativas e da diversidade sociocultural.

Considerações finais

Ao concluir essas reflexões, pode-se reafirmar que o campo das políticas educacionais, mesmo sendo nebuloso e, por vezes, pouco delimitado, carrega um potencial importante em relação ao desenvolvimento das sociedades. Para tanto, precisa explicitar como diz Tello (2013, p. 50), a “perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico, como posicionamento político, e, enfoque epistemológico [...]”. As razões de retomar as críticas ao paradigma hegemônico que a ciência moderna foi consolidando como referente de um conhecimento que se colocou numa posição de superioridade em relação aos demais, ou seja, que elegeu determinados pressupostos e excluiu tantos outros, é que esse modelo ainda continua sendo apresentado como o mais fundamentado. Daí falar-se em conhecimento científico e, em nome dele, questionar áreas e campos de conhecimento que não apresentam a mesma *objetividade*.

Numa perspectiva hermenêutica, o reconhecimento dos limites relativos aos critérios e procedimentos que validam determinados objetos de investigação é condição para a instauração de um diálogo. Isso implica colocar-se numa posição de que toda pergunta delimita um campo e a escolha de determinados métodos reforça essa escolha. Essa postura não invalida o que a ciência produziu e fez avançar em termos de descobertas, apenas relativiza sua pretensão universalizante e inquestionável.

Por outro lado, os elementos acima retomados, especialmente das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, permitem abrir novos horizontes em relação à ciência de um modo geral. Sem cair num relativismo para o qual tudo é válido, como fundamentar perspectivas epistêmicas que permitam trabalhar com campos complexos, como é o caso das políticas educacionais, nos quais intervêm interesses corporativos, valores classistas, razões individuais de múltiplas naturezas? Vários desafios emergem quando



colocamos perguntas sobre perspectivas epistemológicas: questões políticas, experiências e sujeitos excluídos pelas epistemológicas hegemônicas, múltiplas temporalidades, os contraditórios e complexos contextos socioeducativos, culturais, políticos e econômicos, a diversidade e a multiplicidade de trajetórias, muitas das quais silenciadas historicamente e ainda invisíveis. O que se evidencia é que o campo das políticas educacionais ainda tem muito a caminhar. Portanto, é um campo fecundo e desafiador.

Referências

ARENDRT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 562 p.

BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENJAMIN, W. "Sobre o conceito de história". In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. I), p. 222-232.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. A queda do Angelus Novus: o fim da equação moderna entre raízes e opções. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 51-92.

SANTOS, B. de S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 93-135.



SANTOS, B. de S. A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008c, p. 316-340.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010a.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010c, p. 31-83.

TELLO, Cesar. Las epistemologias de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre o campo. In: TELLO, Cesar (Coord.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 23-68.