



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Adecir Pozzer

(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo

Florianópolis/SC
2020

Adecir Pozzer

(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no PPGE/UFSC: a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Filosofia da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Rosana Silva de Moura, Dra.

Coorientador: Prof. José María Hernández Díaz, Dr.

Florianópolis/SC
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pozzer, Adecir

(De)colonialidade do saber e pesquisa em educação no
PPGE/UFSC : a atitude hermenêutica como percurso
(auto)formativo / Adecir Pozzer ; orientadora, Rosana
Silva de Moura, coorientador, José María Hernández Díaz,
2020.

283 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Decolonialidade do saber. 3. Pesquisa em
educação. 4. Hermenêutica filosófica. 5. Formação
intercultural. I. Moura, Rosana Silva de. II. Díaz, José
María Hernández. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

ATA DA APROVAÇÃO DO TEXTO DE TESE Nº 295

Comissão Examinadora:

Drª Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC - Orientadora)
Dr José María Hernández Díaz (USAL/Salamanca/Espanha - Co-Orientador)
Dr Fausto dos Santos Amaral Filho (Tuiuti/PR - Examinador)
Drª Cláudia Battestin (UNOCHAPECÓ/SC - Examinadora)
Dr Elison Antonio Paim (MEN/CED/UFSC - Examinador)
Dr Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ/SC - Suplente)
Drª Franciele Bete Petry (PPGF/UFSC - Suplente)

Doutorando: **Adecir Pozzer**
Linha: Filosofia da Educação

Título da Tese: **(DE)COLONIALIDADE DO SABER E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE/UFSC: A ATITUDE HERMENÊUTICA COMO PERCURSO (AUTO)FORMATIVO**

Aos dez dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, na cidade de Florianópolis-SC, às 14h, na Sala 627 do Bloco 'A' do CED, reuniram-se os professores: Drª Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC - Orientadora), Dr José María Hernández Díaz (USAL/Salamanca/Espanha - Co-Orientador), Dr Fausto dos Santos Amaral Filho (Tuiuti/PR - Examinador), Drª Cláudia Battestin (UNOCHAPECÓ/SC - Examinadora), Dr Elison Antonio Paim (MEN/CED/UFSC - Examinador), Dr Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ/SC - Suplente), Drª Franciele Bete Petry (PPGF/UFSC - Suplente), para que na qualidade de membro da Comissão Examinadora da Tese intitulada: **(DE)COLONIALIDADE DO SABER E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE/UFSC: A ATITUDE HERMENÊUTICA COMO PERCURSO (AUTO)FORMATIVO**, analisassem e emitissem seu parecer. Tendo sido efetuada a leitura e análise da referida Tese, a Comissão Examinadora sob a presidência do primeiro membro citado, se posicionou favorável à apresentação pública da mesma. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que após lida, foi assinada pela Comissão.

Drª Rosana Silva de Moura (EED/CED/UFSC - Orientadora) _____
Dr José María Hernández Díaz (USAL/Salamanca/Espanha - Co-Orientador) _____
Dr Fausto dos Santos Amaral Filho (Tuiuti/PR - Examinador) _____
Drª Cláudia Battestin (UNOCHAPECÓ/SC - Examinadora) _____
Dr Elison Antonio Paim (MEN/CED/UFSC - Examinador) _____
Dr Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ/SC - Suplente) _____
Drª Franciele Bete Petry (PPGF/UFSC - Suplente) _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida e ao mundo por tornar possível a minha/nossa existência. Aos meus pais, Severino Pozzer (*in memoriam*) e Praxedes Bergamin Pozzer, irmãos, sobrinhos e demais familiares.

Especial agradecimento à Suzan, companheira de todas as horas que, com muita garra e amor, torna nossa jornada a dois mais significativa. À Maitê, um tesouro de criança que, com seu jeito de confiar, brincar e imaginar, renova a esperança de que são possíveis outros mundos, com mais respeito, cuidado e solidariedade entre todos.

Aos amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram nesta trajetória, minha gratidão e reconhecimento. São eles: Lílian, Elcio, Simone, Fabíola, Silvânia, Zulmara, Eliston, André, Tarcísio, Ricardo e Maroni. Agradeço também aos colegas de trabalho da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que apoiaram e incentivaram a continuidade dos estudos.

Meu agradecimento especial à orientadora, Rosana Silva de Moura, pela receptividade da proposta de tese, apoio e diálogos durante o percurso. Agradeço também aos professores participantes da banca de qualificação: Andrea Díaz Genis, Lúcia Schneider Hardt, Fausto dos Santos Amaral Filho, Cláudia Battestin, Elcio Cecchetti, Elison Antonio Paim, Franciele Bete Petry e Lílian Blanck de Oliveira.

Meu agradecimento à comissão examinadora desta tese: Fausto dos Santos Amaral Filho, Cláudia Battestin, Elison Antonio Paim, Elcio Cecchetti, Franciele Bete Petry e ao coorientador José María Hernández Díaz que, na sua simplicidade e generosidade, me acolheu e colaborou nos estudos durante o período de doutorado sanduíche realizado na Universidade de Salamanca/Espanha.

Agradeço ainda ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) do Estado de Santa Catarina, pela bolsa de estudos, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo aporte financeiro que tornou viável a realização do doutorado sanduíche (PDSE/2017).

Por fim, meu agradecimento ao colega de doutorado Paulo, pelos diálogos e trabalhos em conjunto, bem como aos demais integrantes da linha Filosofia da Educação, aos funcionários da secretaria e professores do PPGE/UFSC.

RESUMO

Operar com pesquisa no campo educacional é colocar como horizonte os processos formativos. É articular diálogos entre elementos da tradição, da modernidade e da contemporaneidade em determinada temporalidade e espacialidade, bem como reconhecer a dimensão complementar e indissociável entre eles. Uma das funções da pesquisa na pós-graduação em educação é a de criar condições e possibilidades para um determinado tipo de reconhecimento (HONNETH, 2009; RICOEUR, 2006), tanto do investigador, quanto do problema investigado, ou daquilo que permanece no entre-lugares (BHABHA, 2013). Paralelamente ao reconhecimento, há uma tendência de ela reproduzir concepções e práticas padronizantes, monológicas e monoculturais. Nesta tese, estabelecemos interlocução com as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), especialmente as teses de doutorado defendidas entre os anos de 1994 e 2014, a fim de identificar, analisar e refletir sobre as delimitações e escolhas epistemológicas e metodológicas que fundamentaram a produção do conhecimento em educação no Programa e que impactaram em processos formativos. Para tal tarefa, assumimos os pressupostos teórico-metodológicos da hermenêutica filosófica (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1988, 1989, 2003), por favorecerem a reflexão e a elaboração de argumentos interpretativos relacionados às perspectivas teóricas e metodológicas utilizadas na produção do conhecimento do Programa, no intuito de vislumbrar possibilidades e dificuldades da universidade, seus investigadores e demais agentes, de reconhecerem distintas identidades, alteridades, concepções e práticas formativas, instaurando, na e a partir da pesquisa em educação, processos de decolonialidade do saber (MIGNOLO, 2008, 2010; QUIJANO, 2014; GROSFUGUEL, 2016), enquanto um movimento histórico, dialético e dialógico. Suspeitávamos que haveria uma predominância do pensamento científico cartesiano na produção do conhecimento educacional, perspectiva que dificultaria o reconhecimento de racionalidades latino-americanas, imprescindíveis às relações interculturais (PANIKKAR, 2009; FORNET-BETANCOURT, 2017). Assim, consideramos como horizonte a possibilidade de acessar e tensionar o consensual, o habitual e o hegemônico na pesquisa educacional, evidenciando outras perspectivas que flexibilizem as fronteiras entre o sensível e o inteligível na produção do conhecimento relativo aos processos formativos, enquanto estratégia e atitude hermenêutica decolonial, no intuito de operar, reconhecer e valorizar distintas racionalidades, uma das funções da Filosofia da Educação (SEVERINO, 2019). Todavia, com a pesquisa, nossa suspeita deixa ver que o elemento, inicialmente atribuído à predominância de um pensamento científico cartesiano, refere-se mais a uma incidência adensada de correntes crítico-dialéticas, insuficientes, a nosso ver, para romper com a colonialidade do saber de perspectiva eurocêntrica e ao desenvolvimento de processos compreensivos. Contudo, identificamos pesquisas que instauraram processos decoloniais do saber ao assumirem epistemes latino-americanas e ao problematizarem interculturalmente subalternizações ocorridas ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-chave: (De)Colonialidade do Saber. Pesquisa em Educação. Hermenêutica Filosófica. Formação. Interculturalidade.

ABSTRACT

To operate with research in education means to think the formation processes as horizon. It is defined by articulate dialogues between elements of tradition, modernity and contemporaneity in a given temporality and idea of space, as well as to recognize the complementary and inseparable dimension between them. One of the research functions in postgraduate education is to create conditions and possibilities for a certain kind of recognition (HONNETH, 2009; RICOEUR, 2006), both of the researcher and the problem investigated, or of what remains in 'between-places' (BHABHA, 2013). At the same time, there is a tendency for it to reproduce standardizing, monological and monocultural conceptions and practices. The objective of this research is to establish dialogue with the researches developed in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Catarina (PPGE/UFSC), especially the doctoral theses defended between 1994 and 2014, in order to identify, analyze and reflect on the delimitations and epistemological and methodological choices that sustains the production of knowledge in Education in the Program and that impacts on formative processes. For this effort, the theoretical-methodological assumptions of philosophical hermeneutics are assumed (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1988, 1989, 2003), as they support the reflection and the elaboration of interpretative arguments related to the theoretical and methodological perspectives used in the production of knowledge in the Program, in order to demonstrate possibilities and difficulties of the university, its researchers and other agents, to recognize different identities, alterities, conceptions and formative practices, establishing, in and from research in education, processes of knowledge decoloniality (MIGNOLO, 2008, 2010; QUIJANO, 2014; GROSFOGUEL, 2016), as a historical, dialectical and dialogical movement. We suspect, at first, that there was a predominance of Descartes scientific thinking in the production of educational knowledge, which could made difficult the recognition of Latin American rationalities, indispensable to intercultural relations (PANIKKAR, 2009; FORNET-BETANCOURT, 2017). With this, was considered as a comprehensional horizon the possibility of accessing and tensing the consensual, the habitual and the hegemonic in the educational research, turning possible to see other perspectives that make the boundaries between the sensible and the intelligible more flexible in the production of the knowledge related to the formative processes, as strategy and hermeneutic decolonial attitude, in order to operate, recognize and value different rationalities, one of the functions of the Philosophy of Education (SEVERINO, 2019). However, with the research, our suspicion shows that the element, initially attributed to the predominance of Descartes scientific thought, refers more to a dense incidence of critical-dialectical theories, insufficient, in our view, to break with the coloniality of the knowledge from a Eurocentric perspective and the development of comprehensive processes. Nevertheless, we identified research that established decolonial processes of knowledge by assuming Latin American epistemes and by problematizing intercultural subalternations that occurred throughout the history of Brazilian education.

Keywords: (De)coloniality of Knowledge. Education Research. Philosophical hermeneutics. Formation. Interculturality.

RESUMEN

Operar con la investigación en el campo educativo es tener en cuenta los procesos formativos. Se trata de articular diálogos entre elementos de la tradición, de la modernidad y de la contemporaneidad en una temporalidad y espacialidad dada, así como reconocer la dimensión complementaria e inseparable entre ellos. Una de las funciones de la investigación en educación de posgrado es crear condiciones y posibilidades para cierto tipo de reconocimiento (HONNETH, 2009; RICOEUR, 2006), tanto del investigador, como del problema investigado o de lo que queda en el medio (BHABHA, 2013). Al mismo tiempo, hay una tendencia a que ella reproduzca concepciones y prácticas estandarizadas, monológicas y monoculturales. En esta tesis, establecemos diálogos con investigaciones desarrolladas en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), especialmente las tesis doctorales defendidas entre 1994 y 2014, con el fin de identificar, analizar y reflexionar sobre las delimitaciones y las elecciones epistemológicas y metodológicas que sustentaron la producción de conocimiento en educación en el Programa que impactaron en los procesos formativos. Para este esfuerzo, asumimos los supuestos teórico-metodológicos de la hermenéutica filosófica (GADAMER, 1997; RICOEUR, 1988; 1989, 2003) porque apoyan la reflexión y la elaboración de argumentos interpretativos relacionados con las perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas en la producción de conocimiento en el Programa, para vislumbrar las posibilidades y dificultades de la universidad, sus investigadores y otros agentes, para reconocer identidades, alteridades, concepciones y prácticas formativas distintas, estableciendo en y desde la investigación en educación, procesos de descolonialidad del saber (MIGNOLO, 2008; 2010; QUIJANO, 2014; GROSFUGUEL, 2016), como un movimiento histórico, dialéctico y dialógico. Sospechábamos que habría un predominio del pensamiento científico cartesiano en la producción de conocimiento educativo, perspectiva que dificultaría el reconocimiento de racionalidades latinoamericanas, indispensables para las relaciones interculturales (PANIKKAR, 2009; FORNET-BETANCOURT, 2017). Así, consideramos como horizonte de comprensión la posibilidad de acceder y tensionar lo consensual, lo habitual y lo hegemónico en la investigación educativa, evidenciando otras perspectivas que flexibilicen los límites entre lo sensible y lo inteligible en la producción del conocimiento relacionado con los procesos formativos, como estrategia y actitud hermenéutica descolonial, para operar, reconocer y valorar diferentes racionalidades, una de las tareas de la Filosofía de la Educación (SEVERINO, 2019). Sin embargo, con la investigación, nuestra sospecha deja ver que el elemento, inicialmente atribuido a un predominio del pensamiento científico cartesiano, se refiere más a una densa insidencia de corrientes crítico-dialécticas, insuficientes, en nuestra opinión, para romper con la colonialidad del saber desde una perspectiva eurocéntrica y al desarrollo de procesos comprensivos. Además, identificamos investigaciones que establecieron procesos descoloniales del saber al asumir epistemes latinoamericanas y al problematizar interculturalmente las subalternidades que ocurrieron a lo largo de la historia de la educación brasileña.

Palabras-claves: (Des) Colonialidad del saber. Investigación en Educación. Hermenéutica filosófica. Formación. Interculturalidad.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

EaD - Educação a Distância

EIFI - Escola Internacional de Filosofia Intercultural

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GRAFIA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação e Arte

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LGBTs - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Sem Terra

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Produção por linhas de pesquisa.....	112
Gráfico 2 – Dados sobre nível técnico das pesquisas.....	129
Gráfico 3 – Dados sobre nível metodológico (abordagem)	132
Gráfico 4 – Temas nucleares de 1998	141
Gráfico 5 – Temas nucleares de 2000	143
Gráfico 6 – Temas nucleares de 2001	144
Gráfico 7 – Temas nucleares de 2002	145
Gráfico 8 – Temas nucleares de 2003	147
Gráfico 9 – Temas nucleares de 2004	149
Gráfico 10 – Temas nucleares de 2005	151
Gráfico 11 – Temas nucleares de 2006	153
Gráfico 12 – Temas nucleares de 2007	157
Gráfico 13 – Temas nucleares de 2008	158
Gráfico 14 – Temas nucleares de 2009	162
Gráfico 15 – Temas nucleares de 2010	163
Gráfico 16 – Temas nucleares de 2011	165
Gráfico 17 – Temas nucleares de 2012	167
Gráfico 18 – Temas nucleares de 2013	169
Gráfico 19 – Temas nucleares de 2014	170
Gráfico 20 – Temas predominantes 1	175
Gráfico 21 – Temas predominantes 2	176
Gráfico 22 – Perspectivas teórico-epistemológicas.....	196
Quadro 1 – Subtema orbital sobre Formação Docente	183
Quadro 2 – Subtema orbital sobre Ciência	185
Quadro 3 – Subtema orbital sobre Infância.....	187
Quadro 4 – Subtema orbital sobre Corpo e Educação.....	191

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO	13
I – Dos motivos e articulações iniciais	13
II - A (auto)formação no contexto geral da tese	14
III - Sobre a hermenêutica filosófica	20
IV - Sobre a perspectiva teórico-metodológica da tese	34
V – Problemática e objetivo	39
VI - Organização da tese	40
CAPÍTULO I	45
1. (DE)COLONIALIDADE DO SABER: UMA REDE DE CONEXÕES	45
1.1 Da condição Colonial/Colonialismo à Colonialidade: “fios” de uma complexa tessitura	47
1.1.1 <i>A condição colonial: o humano e a “produção” da desumanização</i>	47
1.1.2 <i>Gênese do pensamento decolonial</i>	57
1.2 (De)colonialidade do Saber: outros “fios” da tessitura de “projetos inacabados”	67
1.2.1 <i>Crítica à Ciência na (Pós) Modernidade/Colonialidade</i>	71
1.2.2 <i>(De)colonialidade nossa de cada dia: impactos na produção do conhecimento</i>	86
CAPÍTULO II	98
2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE DA UFSC	98
2.1 A Pós-Graduação e a pesquisa educacional no Brasil	100
2.2 O PPGE da UFSC e a pesquisa em educação: criação do mestrado e doutorado	107
2.3 Organização das teses: delimitações e escolhas	111
2.3.1 <i>Linhas de pesquisa</i>	112
2.3.2 <i>Resumo</i>	113
2.3.3 <i>Técnicas e abordagens metodológicas</i>	123
2.3.4 <i>Temas nucleares</i>	136

2.3.4.1 Temas predominantes nas teses: <i>entre a dialética da ciência e da ideologia</i>	174
2.3.5 <i>Subtemas orbitais</i>	182
2.3.6 <i>Perspectivas teórico-epistemológicas</i>	193
CAPÍTULO III	207
3. PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA HERMENEÚTICA (AUTO)FORMATIVO E DECOLONIAL	207
3.1 Pesquisa em educação como experiência hermenêutica (auto)formativa 207	
3.1.1 <i>Giro hermenêutico e giro decolonial: aberturas de novos mundos</i>	213
3.1.2 <i>A dimensão ética da hermenêutica contemporânea</i>	222
3.2 A atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo e decolonial: desafios interculturais	229
3.2.1 <i>(De)colonialidade do saber e pesquisa educacional: reflexões a partir da produção do PPGE, desvelada com a pesquisa</i>	237
3.2.2 <i>A dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber: uma experiência hermenêutica</i>	2474
4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	256
APÊNDICES	272

“Antigamente, não havia senão noite e Deus pastoreava as estrelas no céu.

Quando lhes dava mais alimento elas engordavam e a sua pança abarrotava de luz. Nesse tempo, todas as estrelas comiam, todas luziam de igual alegria. Os dias ainda não haviam nascido e, por isso,

o Tempo caminhava com uma perna só.

E tudo era tão lento no infinito firmamento!

Até que, no rebanho do pastor, nasceu uma estrela com ganância de ser

maior que todas as outras. Essa estrela chamava-se Sol e cedo

se apropriou dos pastos celestiais, expulsando para longe as

outras estrelas que começaram a definhar.

Pela primeira vez houve estrelas que penaram e, magrinhas, foram

engolidas pelo escuro. Mais e mais o Sol ostentava grandeza,

vaidoso dos seus domínios e do seu nome tão masculino.

Ele, então, se intitulou patrão de todos os astros, assumindo

arrogâncias de centro do Universo. Não tardou a

proclamar que ele é que tinha criado Deus.

O que sucedeu, na verdade, é que, com o Sol, assim soberano e imenso, tinha nascido o

Dia. A Noite só se atrevia a aproximar-se quando o Sol,

cansado, se ia deitar. Com o Dia, os homens esqueceram-se

dos tempos infinitos em que todas as estrelas brilhavam de

igual felicidade. E esqueceram a lição da Noite que

sempre tinha sido rainha sem nunca ter que reinar”

(Mia Couto, em “*A Confissão da Leoa*”)

CONTEXTUALIZAÇÃO

I – Dos motivos e articulações iniciais

Os primeiros fios que tecem esta tese começaram a se entrecruzar em meados de 2014 e início de 2015. Foi considerando a celebração dos quarenta anos do PPGE da UFSC, bem como os objetivos da Linha de Pesquisa Filosofia da Educação, especificamente no tocante à formação humana e ao estudo e pesquisa dos modelos filosófico-educacionais, que surgiu a intenção de lançar olhares sobre as produções do Programa, enquanto pesquisa em Educação. Algo peculiar nascia, àquela época, na própria Linha de Pesquisa Filosofia da Educação, para além do vigente no Programa, a partir de duas propostas de projeto de tese de doutorado e que concernia a este acontecimento celebrativo. Trata-se de um modo de fazer pesquisa, o qual denominamos ‘coletivo’, vinculando, em certo momento delas, um trabalho conjunto. Ou seja, o primeiro momento, o da coleta de dados e organização dos mesmos foi realizado por dois doutorandos, duas orientações de grupos de pesquisas distintos, mas, prospectando para interpretação perspectivas filosóficas diferenciadas. Tais propostas de pesquisas¹ foram acolhidas já na seleção para ingresso em doutorado, Turma 2016, sob as orientações de dois grupos de pesquisas vinculados ao PPGE e CNPq².

Acolhidas as propostas de projetos de pesquisas, inciamos o primeiro movimento sendo este o da coleta de dados, os quais, nesta tese, se encontram em anexos. A análise do material coletado e organizado forneceu elementos para os desdobramentos posteriores, a saber, de estudos e elaboração das teses. Nesta pesquisa, a análise do material coletado apoio-se no referencial da hermenêutica filosófica, tal como precisaremos ao longo da tese.

O motivo central presente no percurso da pesquisa, foi o de identificar conexões entre a produção do conhecimento em educação e a (de)colonialidade do saber. De modo a melhor compreender as conexões desveladas na pesquisa,

¹ Referimo-nos a presente pesquisa e outra, de Paulo César de Carvalho Jacó, intitulada “Ordem do discurso acadêmico: pesquisa da pesquisa – PPGE/UFSC”.

² “Hermenêuticas da cultura, mundo e educação”, coordenado pela Profa. Dra. Rosana Silva de Moura e “Bio-Grafia Nietzsche”, coordenado pela Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt, respectivamente <http://hermeneuticas.paginas.ufsc.br/> e <https://biografia.paginas.ufsc.br/>

vislumbramos com a hermenêutica filosófica contemporânea aberturas capazes de contribuir com um processo interpretativo, portanto, qualitativo.

Em tal dinâmica, compreendida enquanto atitude hermenêutica (auto)formativa e decolonial, procuramos articular às contribuições da interculturalidade crítica, porque, embora partindo do contexto das produções do PPGE da UFSC, estabelecemos conexões com os desafios de pensar a educação brasileira e suas interfaces e implicações com o contexto latino-americano.

Daí o tema da formação receber atenção na presente tese. Seu desenvolvimento ocorre na plasticidade, fluidez e liberação das amarras disciplinares e de uma racionalidade que (re)produz hierarquizações e subalternidades. A formação, tal como a pensa a Área de Filosofia da Educação, na orientação presente na tese, quer escapar a todo e qualquer modo de ser que procura dar formatos e medidas definitivos.

II - A (auto)formação no contexto geral da tese

Todo esforço reflexivo e atividade investigativa, do ponto de vista filosófico-educacional, possui um caráter (auto)formativo, ético, estético e decolonial. A presente tese tem como horizonte a formação humana, entendida como uma espécie de tessitura, tecida na relação das inúmeras dimensões formativas que se entrecruzam e se complementam nas contingências da vida e, especificamente em nosso trabalho, na articulação da ideia de (de)colonialidade³ do saber e da pesquisa educacional. A formação humana é amplamente diversificada e polifônica, por possuir inúmeras nuances que a torna complexa e inesgotável, tanto conceitualmente quanto na prática e desenvolvimento de processos formativos, pois, na tentativa de resolver

³ O termo *(de)colonialidade*, com o prefixo “de” entre parênteses, quer indicar o movimento hermenêutico-dialético de todo esforço em compreender o processo formativo-educacional a partir dele mesmo, isso porque as fronteiras do colonial e do decolonial em educação são sensíveis e por vezes imbricadas. Tais imbricações se devem ao fato de que tanto a formação quanto a educação pressupõe relações, necessidades e interesses. O uso deste termo é recente em publicações de língua portuguesa. Destaca-se o texto *A (de)colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)*, de Tchella Fernandes Maso e Leila Yatim, publicado na Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, em 2014, ano XI, nº 16. Outro trabalho é a dissertação de mestrado intitulada *Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana*, apresentada por Suzan Alberton Pozzer, no PPGE da UFSC, em 2018. Em 2017, outro artigo é publicado na Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25, nº 47, por Valério Carvalho Filho, sob o título *(De)Colonialidade na Educação em Administração: Explorando Limites e Possibilidades*. Na língua espanhola, geralmente se utiliza o termo *descolonización*, muito embora seja recorrente em países latino-americanos de língua espanhola encontrarmos também a denominação *decolonialidad*.

os dilemas existenciais, todas as culturas instauraram processos formativos peculiares, sejam eles formais ou não formais.

Basta tomar a ideia da *Paidéia* grega, da *Bildung* alemã, da *Omnilateralidade* oriunda da filosofia social marxista, do *Ubuntu* africano ou do *Bem-viver* andino, por exemplo, para caracterizar o cenário das ricas possibilidades para investigações, levantamento de hipóteses e ensaios que, por si só, podem ser altamente (auto)formativas. São ideais de formação com origens e algumas perspectivas distintas que, longe de serem utilizadas como modelos universais de educação na atualidade, servem, nesta tese, como elementos de reflexão associados ao trabalho da pesquisa educacional enquanto operação formativa que deve se dar à luz da diferença.

A *Paidéia* grega, de acordo com Werner Jaeger, representa o ideal formativo que envolve a formação moral, física, poética e teológica do humano da Antiguidade. Os gregos a entendiam como o conjunto de ensinamentos do corpo e da mente, destinada aos nobres. “Os princípios espirituais dos Gregos não é o individualismo, mas o ‘humanismo’, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário [...]. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (JAEGER, 2010, p. 14). Esta formação consistia na modelagem do indivíduo através e pelas normas coletivas, comunitárias. Esta consciência levou os Gregos à fundamentação do problema da educação, para Jaeger, mais do que qualquer outro povo.

A *Bildung* é traduzida como “formação cultural”, com ênfase na dimensão pedagógica, artística e autoformativa. Berman acrescenta que:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, ‘cultura’ e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, (força da) imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de ‘formação’ de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (BERMAN, 1984, p. 141).

H-G. Gadamer (1997), em sua obra capital *Verdade e Método (I)*, já havia apresentado a formação nestes termos aos quais Berman está se referindo. Para ele, trata-se de um dos conceitos-guia humanísticos. Cumpre sublinhar que ambos remontam à concepção de W. Humboldt, que em sua teoria sobre a formação humana, conforme destaca Gadamer, perfilou-se a *Klopstock* (que, originariamente, dá à *Bildung* o lugar de conceito central na intelectualidade alemã do século XIX e sua tradição).

A formação na perspectiva da filosofia social de Marx é traduzida pelo conceito de *omnilateralidade*. Em linhas gerais, trata-se de uma concepção de formação do humano na sua totalidade, considerando as múltiplas lateralidades/dimensões, em oposição às tentativas de sua fragmentação ou esfacelamento, especialmente difundidas pelo sistema capitalista que aliena, reifica e explora o trabalho humano. Neste sentido, a formação omnilateral propõe a superação do capital e visa transcender a ideia proposta na *Paidéia* e na *Bildung*, justamente porque as configurações sociais associadas a estes modelos impediam o acesso de grande parte da população à educação. Essa formação se caracteriza por visar à emancipação humana, voltada ao desenvolvimento integral que engloba a dimensão intelectual, corporal, estética, sensível, ética, social, de onde ganha sentido a ação humana no mundo do trabalho (OLIVEIRA & NASCIMENTO, 2016).

Sob outra lógica, o *Umuntu ngumuntu ngabantu*, que significa “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” - provérbio Zulu - ilustra o espírito da filosofia *Ubuntu*, presente em boa parte do continente africano, pertencendo aos povos Bantos. É a designação resultante da predominância de um determinado grupo linguístico na região. Para Vasconcelos (2017), trata-se de uma racionalidade diferente daquela que construiu o Ocidente, caracterizada pela tendência a instrumentalizar, seja a pessoa, seja a natureza, sobrepondo o “Eu” ao “Nós”. Em 1944, o missionário Placide Frans Tempels publicou o livro *A Filosofia bantu do ser* (uma obra pioneira, embora tenha sofrido críticas e contestações), na qual afirma que os Bantu tinham uma ontologia, uma metafísica, uma epistemologia, uma psicologia, uma ética e uma religião baseadas na concepção do ser como força. Nesta filosofia, a ideia do “Ser” é denominada de “Força Vital”. Força que permeia e fundamenta relações ético-políticas na construção de consensos e acordos colaborativos, como ocorrera no processo de independência da África do Sul, sob o governo de Nelson

Mandela. A formação, nesta perspectiva, desenvolve-se fundamentalmente na e pelas relações intersubjetivas, uma filosofia de vida sintetizada na ideia de que “*eu sou, por que nós somos*”. Sobre isso, Shutte (2001, p. 10) afirma que essa filosofia possibilita a aproximação entre os povos, pois “os valores que ela [a ética Ubuntu] contém não estão somente na África. Eles são valores da humanidade enquanto tal e, portanto, universais”, no sentido de que possuem traços que podem ser reconhecidos em outras culturas, constituindo-se como que aberturas às relações interculturais⁴.

O *Bem-viver* andino, por sua vez, é fundamentalmente uma perspectiva latino-americana. É reconhecido como uma oportunidade para construir coletivamente outras formas de vida, forjadas nas lutas da humanidade pela emancipação e pela vida, especificamente em grupos tradicionalmente marginalizados, nos quais se reconhece uma dimensão formativa nos processos de resistência. O *bem-viver* coloca em questão a ética do “viver melhor”, do desenvolvimento desenfreado e do progresso ilimitado que nos opõe uns aos outros constantemente, ameaçando a própria vida humana na terra (ACOSTA, 2012).

É uma perspectiva que surge à margem dos grandes centros urbanos dominados pela exploração da força do trabalho humano que, embora proporcione maior acesso à diversidade de produtos e serviços especializados e tecnologicamente “mais desenvolvidos”, têm dificultado e até impedido as pessoas de terem o tempo mínimo para o cultivo e a formação de si, bem como da convivialidade entre os seus. A própria educação passou a ser terceirizada às pessoas externas do grupo familiar ou para as instituições educacionais, reduzindo significativamente a presença dos genitores na formação das crianças.

Gudynas (2011) reafirma o caráter qualitativo e de dignidade que se propõe com a filosofia do bem-viver, pois estabelece uma cosmovisão diferente da ocidental (logocentrada) ao se originar de raízes comunitárias não capitalistas. Possibilita romper com as lógicas antropocêntricas do capitalismo, como a civilização dominante e também dos diversos socialismos existentes até agora. O Bem-viver é uma proposta de mudança da civilização que, embora utópica para muitos, se apresenta como uma

⁴ Um dos filósofos contemporâneos que tem atuado com esta perspectiva é o congolês Jean-Bosco Kakozi Kashindi. Alguns dos seus textos sobre o Ubuntu são *Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva*; e *“Ubuntu” como modelo de justiça restaurativa: un aporte africano al debate sobre la igualdad y la dignidad humana*, disponível em: https://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/images/kakozi.pdf, acesso em 12 jan. 2019.

alternativa que desafia os povos e culturas a recuperarem os espaços para pensar e ressignificar a vida e seus processos formativos, bem como a pesquisa e a produção do conhecimento educacional.

Esta tese tratará de um dos elementos que integram os esforços de pensar a formação, que é a produção do conhecimento educacional, no âmbito do PPGE da UFSC, e sua relação com a ideia de (de)colonialidade do saber. O desafio, portanto, se situa na possibilidade de refletir sobre aspectos que, em paralelo com outros estudos e abordagens, possam configurar e elucidar um conjunto de perspectivas e potencialidades que a temática da formação pode gerar e provocar no humano, na dinâmica de uma formação de si, intersubjetiva e intercultural, considerando as interfaces e os impactos à pesquisa educacional.

Nesse sentido, a pesquisa em educação contribui diretamente na e para a formação, bem como é beneficiária dela. A investigação que toma a formação humana como pano de fundo, ou mesmo como temática central, estará sempre situada entre pontos limítrofes devido a sua amplitude e à diversidade de perspectivas que a orienta. Enquanto atividade de cunho filosófico-educacional, buscaremos evidenciar os potenciais contidos na ideia de (de)colonialidade⁵ do saber, recorte conceitual que visa provocar e fortalecer o diálogo entre distintas perspectivas epistemológicas na pesquisa em educação, o que é elementar, a nosso ver, para pensar os processos formativos.

Este estudo resulta do interesse em temáticas com as quais viemos atuando na pesquisa e no trabalho profissional, como direitos humanos, interculturalidade, formação docente, dentre outras. Está alocado na linha de pesquisa Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), espaço propício ao exercício do pensar/fazer filosófico-educacional. A operação conceitual é o que nos situa de modo filosófico. O

⁵ (De)colonialidade, como veremos no capítulo primeiro tese, é considerado por Frantz Fanon (1968, p. 26), como “[...] um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. [...] A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história”. No campo filosófico-educacional, a (de)colonialidade se constitui num processo complexo, pois ao mesmo tempo em que a cultura necessita ser transmitida, transferida aos novos que chegam ao mundo, há que se evitar uma mera reprodução dos padrões identitários impostos no processo colonial.

objetivo central da linha é o de desenvolver estudos e pesquisas compreendendo modelos filosófico-educacionais acumulados pela tradição educativa e contribuições da filosofia em geral para a área educacional, com ênfase nos discursos filosófico-educacionais modernos e contemporâneos, nos processos de escolarização, corporeidade e educação, bem como no conceito de formação⁶.

No desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira, os pressupostos filosóficos nem sempre ocuparam uma posição central. A percepção prévia é a de que isso resulta de a própria filosofia em geral resistir em querer ser útil a algo, isto é, dominadora ou legitimadora daquilo que não lhe cabe, o que, com razão, comprometeria sua natureza livre, questionadora e autônoma. O crescente interesse público na relação entre filosofia e educação, que Aristóteles (1995) já assinalara na constatação de que “todos os homens inclinam-se naturalmente ao saber” (p. 20), denota que a formação não pode ser “qualquer tipo de nivelamento”, mas “tempero de uma vida que ganha materialidade pelo pensamento que convoca a vida para estar no mundo a seu modo, formação como silêncio e vagar, já que a pressa quer nos fazer úteis e o excesso de comunicação nos fazer militantes” (HARDT; DOZOL; MOURA, 2014, p. 168-169).

Por possuir interfaces, imbricações e relações com todo e qualquer ato educativo, a ideia de formação torna-se um potencial propulsor para abordagens, estudos e pesquisas de natureza filosófico-educacional, evidenciando a necessidade de um maior conhecimento e análise das fontes pedagógicas latino-americanas que, no dizer de Streck (2010), configuram um conjunto de respostas elaboradas frente aos problemas impostos pelas circunstâncias históricas, culturais e ambientais de nosso continente.

Os discursos, concepções e práticas que constituem a educação e as respectivas dificuldades de abarcá-la em um único campo do saber requerem das pesquisas, especialmente em Programas de Pós-Graduação, alargamentos suficientes para evidenciar e elucidar compreensões de diferentes perspectivas epistemológicas, que sejam capazes de articular dimensões do sensível e do inteligível na pesquisa, para interpretar a formação humana (HARDT; DOZOL;

⁶ Informações extraídas do site do PPGE/UFSC: <http://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/filosofia-da-educacao/>. Acesso em 20 fev. 2018.

MOURA, 2014)⁷, uma das preocupações centrais da Linha de Pesquisa Filosofia da Educação. Tais alargamentos tornam-se indispensáveis para identificar processos que sustentam a colonialidade do saber, que em contextos acadêmicos geralmente dificultam o reconhecimento e valorização da pluralidade de ideias, racionalidades, identidades e alteridades distintas dos modelos padronizantes.

Se a suspeita de que há certa colonialidade do saber na produção do conhecimento em Programas de Pós-Graduação em Educação, especificamente no PPGE da UFSC, procede, há que se compreender o contexto em que esse programa foi criado e as bases que o sustentam no decorrer dos anos, bem como as pesquisas que caracterizam a sua identidade epistêmica, aspectos sobre os quais aprofundaremos, refletiremos e apresentaremos maiores detalhamentos no desenvolvimento dos capítulos. O esforço nesta tese é, portanto, o de interpretar dados levantados de registros no PPGE acerca de sua produção do conhecimento, especificamente a partir das teses elaboradas no período de 1994 a 2014. Logo, metodologicamente, temos em vista uma operação qualitativa, porque interpretativa, de uma delimitada quantidade de registros.

III - Sobre a hermenêutica filosófica

Quando falamos de hermenêutica no âmbito desta tese, a que hermenêutica nos referimos? Em que medida a hermenêutica contribui com um pensar-fazer decolonial, especialmente na pesquisa educacional? Como pensar a atitude hermenêutica (crítico-filosófica) enquanto percurso (auto)formativo?

O termo *Hermenêutica* deriva do verbo grego *hermeneuein* que, quando traduzido, significa “interpretar”, e seu substantivo *hermeneia* significa “interpretação” (PALMER, 2006). Hermenêutica e interpretação possuem, portanto, uma mesma origem etimológica. Para Palmer, o verbo *hermeneuein* contém três orientações significativas que evidenciam como o processo interpretativo é complexo.

O primeiro sentido diz respeito ao *hermeneuein* como “dizer”, “exprimir” ou “afirmar”, remetendo ao deus grego Hermes⁸, enquanto anunciador e transformador

⁷ No entrelaçamento entre sensível e inteligível, enquanto mote da pesquisa em formação humana e filosofia da educação contemporânea no Brasil ver, especialmente as contribuições de Hermann (2005; 2016). De modo amplo, destaca a premência da relação ética e estética no reconhecimento do outro.

⁸ Hermes era um protetor dos rebanhos, tido também como o emissário dos deuses e aquele que conduzia as almas. Devia orientar o homem em sua moral e em seu destino, embora houvesse

de tudo o que ultrapassa a compreensão em algo possível de ser compreendido pela inteligência humana. Era denominado também como “deus intérprete”, o que justifica a hermenêutica herdar como identidade “a filosofia da interpretação”. O “dizer” tem relação com a forma, performance ou estilo para exprimir algo. Daí a ênfase no mundo grego ao poema, à sua recitação oral, como os de Homero, por exemplo, em que o intérprete ou artista se despia dos juízos racionais, deixando-se tomar pelo delírio da poesia. O “dizer” conserva o poder da palavra falada, isto é, da oralidade. Neste sentido, Palmer (2006, p. 26) enfatiza que:

Desde tempos imemoriais que as grandes obras da linguagem são feitas para serem ditas em voz alta e para serem ouvidas. Os poderes da linguagem falada deveriam recordar-nos um importante fenômeno: a fraqueza da linguagem escrita. A linguagem escrita não tem a “expressividade” primordial da palavra falada. [...] Toda linguagem escrita apela para uma reconversão na sua forma falada: apela para um poder perdido. [...] As palavras orais parecem ter um poder quase mágico, mas ao tornarem-se imagens visuais perdem muito desse poder.

O segundo sentido do *hermeneuein* se refere ao “explicar”, cuja ênfase se centra no aspecto discursivo da compreensão, para além daquilo que se expressa, pois explicar já é uma forma de interpretar. “As palavras não se limitam a dizer algo (embora também o façam e isso seja um movimento fundamental da interpretação); elas explicam, racionalizam e clarificam algo” (PALMER, 2006, p. 30). No processo explicativo, emerge a dimensão do sentido, do significativo, para que haja compreensão. Por isso, o significado sempre terá relação com o contexto, isto é, um contexto específico é condição para que um acontecimento se torne significativo, pois “o processo explicativo se torna palco da compreensão” (PALMER, 2006, p. 34).

Toda expressão, em certa medida, pressupõe uma compreensão, pois o intérprete só poderá fazer uma interpretação de um texto, por exemplo, se tiver compreendido o assunto e o contexto antes de entrar no horizonte do significado. “Só quando consegue meter-se no círculo mágico do seu horizonte é que o intérprete

espaço para o arbítrio de ações e atitudes. Era ele quem trazia a palavra divina aos homens. Percebe-se, com isso, que no processo civilizatório do Ocidente a presença de um intermediário sempre foi indispensável para que houvesse compreensão e interpretação da vontade divina, o que pressupõe a existência de um receptor. Com o florescimento do cristianismo, a vontade divina passou a ser concebida como verdade absoluta. Por este motivo, existem algumas vertentes Greco-Romanas que associam Hermes a Jesus, o que fez com que a hermenêutica fosse utilizada ou associada primeiro à interpretação de textos sagrados e, por extensão, de textos jurídicos, os quais são a lei, sendo, portanto, expressão da verdade (PEDRAZA, 1999).

consegue compreender o seu significado” (PALMER, 2006, p. 35). Esse é um exemplo do que vem a ser o chamado “círculo hermenêutico”⁹.

O terceiro sentido do *hermeneuein* é o “traduzir”. O próprio termo, assim como os anteriores, é sugestivo para a hermenêutica e para o processo interpretativo. A função da tradução é, por excelência, uma forma de tornar compreensível o mundo, a vida, aproximando diferenças e contradições, por intermédio de nossa própria língua em busca de um significado central. Há, neste sentido, a função do tradutor: “Tal como o deus Hermes, o tradutor é um mediador entre um mundo e outro” (PALMER, 2006, p. 37). É o tradutor que possibilita compreender criticamente aquilo que é estranho e/ou ininteligível, seja na tradução de uma língua para outra, ou no esclarecimento de um texto, fenômeno ou sistema no âmbito de sua própria língua.

Até meados do século XVIII, com Schleiermacher, a hermenêutica foi compreendida como a arte e técnica de interpretação de textos (BRAIDA, 2012; GRONDIN, 2012; PALMER, 2006). Posteriormente passou a ser entendida como metodologia das Ciências Humanas, em especial no século XIX. Mas é no século XX que ela se transformará em uma filosofia, tendo em Martin Heidegger (1889-1976) um dos principais artífices. Seu empreendimento e contributo foi o de vincular a hermenêutica à interpretação do sentido do ser¹⁰.

Mas em que sentido Heidegger reformula a hermenêutica? De acordo com Hermann (2002), Heidegger oferece uma saída para enfrentar as dicotomias (corpo-alma, essência-aparência, sujeito-objeto, etc.) que afetaram a filosofia ocidental e sua metafísica, o que contribuiu com a dissolução do problema encontrado na hermenêutica de Dilthey, sobre a unilateralidade da polêmica entre as ciências da natureza e as ciências do espírito¹¹ (DILTHEY, 2010a).

⁹ Círculo hermenêutico, para Gadamer (1997), traduz-se na primazia da pergunta sobre a resposta, condição para a ampliação da compreensão e o desenvolvimento da consciência hermenêutica. Significa ver a pergunta como alternativa de continuidade do pensamento, no sentido de abrir novas questões e demonstrar a não satisfação com respostas prontas e acabadas, o que representaria um círculo vicioso, fechado em si mesmo.

¹⁰ Ao inaugurar a hermenêutica da vida fática do ser-homem, isto é, uma hermenêutica da existência, Heidegger se desprende do já determinado, concebendo a existência do ser-aí como uma constante abertura a um durante, fazendo-se presença. “[...] Assim como o raio só existe em raiando, o homem só existe fazendo-se presença” (HEIDEGGER, 2014, p. 31).

¹¹ Dando prosseguimento ao empreendimento iniciado por Schleiermacher, Dilthey procurou dar cientificidade às ciências interpretativas. Na verdade, percebeu na hermenêutica a possibilidade de fundamentar as *Geisteswissenschaften*, isto é, “todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou de literatura” (PALMER, 2006, p. 105). No texto *Surgimento da Hermenêutica*, publicado em 1900, estabelece uma distinção entre o

O compreender orientará a hermenêutica heideggeriana de modo mais radical que o próprio Dilthey o fizera em relação à compreensão, pois é o fato de o homem habitar um mundo que torna a compreensão possível. “O mundo antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado. O mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo” (HERMANN, 2002, p. 34). De acordo com a mesma autora, o compreender e o sentido do ser possuem relação com a condição existencial, motivo pelo qual Heidegger defende que o *ser* só pode ser compreendido no tempo, uma posição demarcada no título da obra *Ser e Tempo*. Nesse sentido, compreendemos o mundo (Mitsein)¹² mais do que o explicamos. Estamos desde sempre em-um-mundo; todavia, nem sempre alcançamos explicá-lo. Este seria o ponto a partir do qual a hermenêutica heideggeriana se mostra.

Logo, a compreensão, inaugurada com Dilthey é acentuada com Heidegger em uma circularidade hermenêutica, pois possui uma estrutura que projeta possibilidades, diferentemente da objetivação científica. Com isso, a hermenêutica em Heidegger, assim como em Gadamer¹³, deixará de ser epistemológica para ser ontológica. Por isso, a compreensão não pode ser concebida antes da existência, do estar no mundo (HERMANN, 2002). Segundo Paul Ricoeur (1988, p. 30), “ao invés de nos perguntarmos como sabemos, perguntamos qual o modo de ser desse ser que só existe compreendendo”.

De acordo com Palmer (2006, p. 165), “a dicotomia histórico-científica a que Dilthey dedicou toda a sua vida é abandonada, sustentando-se a posição de que toda a compreensão se radica no carácter histórico da compreensão existencial”, indicando o percurso para Gadamer desenvolver a perspectiva de sua hermenêutica filosófica.

“explicar” (*Erklären*) e o “compreender” (*Verstehen*). Embora ainda influenciado pelo pensamento iluminista, onde recai o seu limite, dado o período que vivera, defendeu a necessidade de um método distinto das ciências naturais, definindo sua fórmula hermenêutica, nos dizeres de Palmer, como *experiência, expressão e compreensão*. Para ele, a interpretação das expressões essenciais da vida humana é sempre uma compreensão histórica, o que difere fundamentalmente do domínio quantitativo, apregoado pelo positivismo. De acordo com Palmer (2006, p. 50), Dilthey “acreditava ser necessário nas ciências humanas uma outra ‘crítica’ da razão, crítica que faria para a compreensão histórica o que a crítica kantiana da razão pura tinha feito para as ciências naturais – ‘uma crítica da razão histórica’”.

¹² Em “Ser e Tempo”, *Dasein* designa o “*ser a*”, isto é, o modo do ser de um *ser*, do homem no mundo (HEIDEGGER, 2014).

¹³ Heidegger terá grande influência no pensamento de Gadamer, especialmente para repensar a hermenêutica de Dilthey, mais especificamente sobre a problemática de uma hermenêutica das ciências humanas.

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) toma por base a experiência, o diálogo e a linguagem. Reatará aspectos da filosofia de Hegel, especialmente o que diz respeito à sua dialética, em que o reconhecimento do limite é uma primeira dimensão que possibilita superá-lo. Empreende a atualização do diálogo socrático. Refuta a ideia de uma autossubjetivação transcendental do sujeito, sustentando a concepção de que pensamento e razão são regulados pelas determinações históricas e da linguagem (HERMANN, 2002).

Ao sustentar que a verdade não é uma questão de método apenas, Gadamer refutará a premissa diltheyana de que o método levaria à verdade nas ciências humanas, a exemplo da metodologia das ciências exatas, naquele momento. De acordo com Grondin (2012, p. 64), “Gadamer não tem nada contra o saber metódico enquanto tal, ele reconhece toda a sua legitimidade, mas avalia que sua imposição como o único modelo de conhecimento tende a nos tornar cegos a outros modos de saber”.

Na base do pensamento de Gadamer está a ideia de *experiência hermenêutica*. De acordo com Palmer (2006), sua concepção de experiência não trata do domínio de informações sobre algo ou alguém, mas do acúmulo de “compreensão”, traduzido também como sabedoria, um tipo de saber e conhecimento da vida, intraduzível em termos objetificáveis. Por isso, certas experiências, como a do “reconhecimento”, por exemplo, não cabem em um conceito, o que justifica muitos filósofos enveredarem seus esforços para a arte na tentativa de dizer o que por vezes permanece indizível, intraduzível, não dito.

Isso ocorre também com Gadamer quando aborda a ideia de experiência hermenêutica. Entrar no universo artístico é como fazer a experiência de um jogo. No jogo, assim como se busca entender uma obra de arte, não orientamos ou dirigimos o entendimento, mas somos conduzidos e levados a transcender o meramente visual. Com base em Gadamer, Grondin (2012, p. 65) afirma que:

[...] Aquele que joga se encontra, sobretudo, transportado para uma realidade ‘que o ultrapassa’. Aquele que participa de um jogo se dobra à autonomia do jogo: o jogador de tênis responde à bola que lhe é enviada, o dançarino segue o ritmo da dança [...].

Na experiência hermenêutica, portanto, o intérprete não interpreta em causa própria ou em favor das próprias convicções, mas deixa-se conduzir pelo texto, narrativa, gesto e ação, muito embora a “lente” com a qual todo intérprete olha para

um texto ou ação sempre estará afetada por crenças, interesses e criticidade, fato que deixa aberturas para pensar o grau de exigência de uma dimensão ética da hermenêutica.

Em todo jogo ou interpretação de uma obra de arte há uma dimensão negativa, assim como na experiência hermenêutica e formativa, portanto, também na educação. Isto porque não sabemos exatamente aonde chegaremos e, se ainda chegarmos a uma determinada compreensão, pode ser que um conceito não dê conta de sua tradução, além de poder contrariar qualquer expectativa prévia que possa ter havido. “A negatividade e a desilusão são parte integrante da experiência, pois parece haver, no interior da natureza histórica do homem, um momento de negatividade que é revelado na natureza da experiência” (PALMER, 2006, p. 199). É por isso que Gadamer (1997) afirma que toda experiência é a experiência da finitude humana¹⁴.

Nela nos deparamos frente a uma *herança* que, na *experiência hermenêutica*, é *linguagem*, não um acontecimento qualquer, é a experiência da própria historicidade (GADAMER, 1997). A *herança* é um *Tu*, sobre o qual não possuímos controle, não podendo, portanto, ser reduzida a um objeto manipulável. Por isso, um texto ou um fenômeno precisa falar ao seu intérprete, constituindo-se, também com ele, o intérprete (PALMER, 2006), o que reforça ainda mais a crítica à relação sujeito-objeto concebida pelo Iluminismo. “A ciência moderna não faz mais do que continuar, com seus próprios métodos, o que, de um modo ou de outro, é sempre objetivo de qualquer experiência” (GADAMER, 1997, p. 513). No contexto desta tese, por exemplo, podemos considerar que as produções acadêmicas do PPGE constituem essa herança, esse *Tu* que tem algo a dizer, tanto em relação ao que está escrito, dito ou evidente, quanto ao que permanece não dito, não perceptível, ou seja, que escapa às delimitações conceituais, mas que integram a vida.

Daí é que o diálogo como elemento-chave na hermenêutica gadameriana - com primazia da pergunta sobre a resposta - tem sentido, pois, conforme aponta Palmer (2006, p. 200), “há uma questão que se levanta ao texto, e, num sentido mais

¹⁴ É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consoma-se o valor de verdade da experiência. [...] A experiência ensina a reconhecer o que é real. Conhecer o que é vem a ser, pois, o autêntico resultado de toda experiência e de todo querer saber em geral. [...] A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude (GADAMER, 1997, p. 527).

fundo, o texto levanta uma questão ao seu intérprete”. A pergunta ou interrogação pressupõe um movimento de ocupação dos espaços abertos no processo de compreensão. Essa abertura gerada pela interrogação indica uma vontade de querer saber que, numa perspectiva dialética, significa saber que não sabemos (GADAMER, 1997).

Eis aqui o correlato da experiência hermenêutica. Eu tenho de deixar valer a tradição em suas próprias pretensões, e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado, mas na forma em que ela tenha algo a me dizer. Também isto requer uma forma fundamental de abertura (GADAMER, 1997, p. 532).

Faz-se necessário penetrar no próprio tema, pois um diálogo autêntico e verdadeiro difere de um mero debate, que se encerra na medida em que se obtiver uma resposta aberta e satisfatória. A potencialidade de um diálogo está no tema enquanto questão colocada em análise e reflexão. Segundo Gadamer, no caso da hermenêutica filosófica, o tema no qual nos inserimos, tanto o intérprete como o texto, é a tradição, a herança. Nesse caso, aquela do “modelo platônico” (GADAMER, 1997, p. 533): o que sustenta a possibilidade do diálogo é a pergunta. Por isso, a tarefa da hermenêutica será sempre a de encontrar um caminho para o “dar e tirar” do diálogo. “[...] Tirar o texto da alienação em que se encontra (enquanto forma rígida, escrita), recolocando-o no presente vivo do diálogo, cuja primeira realização é a pergunta e a resposta” (GADAMER, 1997, p. 533), aspectos que requerem o mínimo de esclarecimento sobre o papel da linguagem.

A *linguagem*, por sua vez, na perspectiva gadameriana, não é signo¹⁵ e nem forma simbólica¹⁶. As palavras não são produto da reflexão, mas sim da experiência do ser em determinada situação, no fluxo da vida. Elas não nos pertencem, mas pertencem à situação. Por isso, quando “alguém ‘se exprime’, está já a exprimir aquilo

¹⁵ Em Humboldt, o “Signo é a matéria de toda formação da Linguagem. Faz-se ponte entre o subjetivo e o objetivo. É um som emitido que se articula e se forma no interior. Apreende o objeto, tanto quanto se apreende a si mesmo e o seu ato de criar. O momento da universalidade se confia à consciência. Funda relações. Significa. Não se prende ao fático. Não resulta puramente de impressões individuais. Estrutura-se, ao contrário, como determinação legal. Cada relação individual, sem prejuízo de sua particularidade, pertence a uma totalidade de sentido” (ALVES, 1980, p. 7).

¹⁶ Cassirer concebia a linguagem como forma simbólica. De acordo com Alves (1980, p. 187), a “simbolização é uma operação constitutiva do Espírito. A Palavra, na verdade, possui uma estrutura material, uma morfologia. Não é, porém, o bastante para desprender o sentido. É necessário decifrar o signo. O signo reenvia ao significado. E este preexiste à sua materialidade, em seu papel de instrumento. É preciso se estender sobre a palavra signo. A linguagem é um sinal”.

que pensa” (PALMER, 2006, p. 206). Nesta perspectiva, a linguagem é compreendida como uma mediação, enquanto reflexão, movimento entre o velado e o desvelado, reveladora do mundo, de nosso mundo. É a própria linguagem que possibilita ao humano, diferentemente dos demais seres vivos, poder criar o mundo. “Para termos um mundo temos que estar aptos a abrir um espaço diante de nós, no qual o mundo possa se mostrar tal como é. Ter um mundo é ao mesmo tempo ter linguagem” (GADAMER, 1997, p. 617).

O processo de compreensão e sua finalidade serão essencialmente linguísticos na medida em que cada indivíduo se apropria e se desenvolve enquanto linguagem. Portanto, todo pensamento sinaliza a busca de linguagem, pois só há pensamento se houver linguagem, na qual o ser e o entendimento encontram-se imbricados. Segundo Grondin, na concepção de Gadamer, “[...] a hermenêutica ultrapassa o horizonte de uma reflexão sobre as ciências humanas para vir a ser uma reflexão filosófica universal sobre o caráter linguístico de nossa experiência do mundo e do próprio mundo” (GRONDIN, 2012, p. 79).

Linguagem e experiência são fundamentalmente interdependentes. Na perspectiva hermenêutica, a experiência ocorre na e pela linguagem, é marcada pelo encontro entre um texto ou tema e um intérprete. Esta *relação Eu-Tu* afetará tanto um quanto o outro, ambos são alterados. A linguagem é “o meio em que a tradição se esconde e é transmitida. [...] A pertença a ou a participação na linguagem como meio de nossa experiência no mundo [...], é a verdadeira base da experiência hermenêutica” (PALMER, 2006, p. 210).

A interpretação, portanto, ganha nova configuração, passa a ser menos dogmática para ter um caráter mais especulativo. A especulatividade é, de acordo com Palmer (2006), o termo que melhor traduz a hermenêutica de Gadamer, pois nela residem os elementos e fundamentos das pretensões de universalidade da hermenêutica, que é tornar efetivo o entendimento a respeito de algo, o que, de imediato, requer um destaque à dimensão ética, que Paul Ricoeur¹⁷ (1913-2005)

¹⁷ Paul Ricoeur nasceu em Valence/França, em 1913. Filho de família protestante, ficou órfão da mãe que faleceu logo após seu nascimento. Em 1915, perdeu também seu pai por ocasião da Batalha de Marne. Foi criado por uma tia. Estudou filosofia e, no pós-guerra, lecionou na Universidade de Sorbonne, bem como na de Louvaina (Bélgica) e Yale (EUA). É reconhecido como o filósofo do sentido. Faz uma análise rigorosa da *vontade* humana, visando formular uma teoria da *interpretação* do ser. Busca o esclarecimento, mediante conceitos, da existência que, em última instância, trata-se de elucidar o *sentido*. Sua obra, de caráter interdisciplinar, é uma contribuição tanto à filosofia da linguagem, como à filosofia da religião, bem como à

ressalta em sua hermenêutica filosófica, o que possibilita abertura ao diálogo com o pensamento latino-americano, como é o caso da hermenêutica analógica do filólogo mexicano Mauricio Beuchot¹⁸, dentre outros.

Para Ricoeur, a hermenêutica é indispensável na busca do humano por autoconhecimento e esclarecimento do sentido da existência humana, que pode ser resumida em dois termos: interpretação e compreensão. Ele deflagrou que a hermenêutica estava diante de um impasse, que se tratava da ausência de um procedimento crítico. Por isso, sua tarefa foi construir um processo de incorporação de uma hermenêutica da suspeição à hermenêutica filosófica, a partir dos teóricos da suspeita: Marx, Nietzsche e, especialmente, Freud (SCHMIDT, 2014).

De acordo com Grondin, a ideia fundamental da hermenêutica de Ricoeur é quanto à necessidade de pensar de forma conjunta e interdependente essas duas hermenêuticas, “aquela que se apropria do sentido tal qual ele se dá à consciência na expectativa de orientação e aquela que se distancia da experiência imediata do sentido para reconduzi-la a uma economia mais secreta” (GRONDIN, 2012, p. 94).

Embora Ricoeur reconheça o potencial crítico da interpretação gramatical de Schleiermacher¹⁹, a ênfase dada à interpretação divinatória e seu caráter psicológico

fenomenologia e à hermenêutica filosófica. Tornou-se uma referência ao dar à hermenêutica um novo caráter, o de conduzir o ser humano ao reconhecimento de si, do outro e do mundo no contexto da totalidade da vida. Faleceu em maio de 2005, na cidade de Châtenay-Malabry, França, com 92 anos.

¹⁸ Beuchot nasceu em 1950, no México. É reconhecido por formular a proposta de uma hermenêutica analógica, na qual ele procura dar destaque à diferença sem negar ou acabar com ela. Ou seja, é uma hermenêutica que admite o diálogo entre perspectivas e culturas diversas. Sua hermenêutica é um intermediário entre o que ele denominou de *univocidad* e *equivocidad*. Procura abrir o campo da validade de interpretações fechado pelo univocismo, ao mesmo tempo em que se propõe fechar e colocar limites ao campo de validade de interpretações aberto desmesuradamente pelo equivocismo (BEUCHOT, 2000).

¹⁹ De acordo com Schleiermacher (2005), para compreender um texto há que se partir de uma visão mais geral para, posteriormente, adentrar na interpretação gramatical e psicológica das partes, somente assim é possível reconstruir o texto em sua gênese, estrutura e significado. A interpretação gramatical pressupõe um mergulho na linguagem utilizada pelo autor, considerando sua época, história, contexto formativo, dentre outros aspectos que impactam a sua visão, pois todos os elementos linguísticos são relevantes na compreensão de uma expressão ou fenômeno. A interpretação psicológica, embora não possa ser tratada desvinculada da gramatical, tem como objetivo “compreender toda a estrutura de pensamentos dada como um momento de vida de uma pessoa particular” (SCHLEIERMACHER, 2005, p. 101). Ele identifica dois métodos, isto é, duas formas de captar os motivos originários do autor, compreender como ele desenvolveu seu pensamento e como os expressou no texto. O primeiro trata-se do método divinatório, “aquele em que nós, por assim dizer, nos transformamos na outra pessoa e tentamos compreender o elemento individual diretamente” (SCHLEIERMACHER, 2005, p. 92). Seria um movimento de reconstrução do caminho do autor, considerando as circunstâncias particulares, as escolhas capitais e secundárias. O segundo é o método comparativo, pelo qual se identifica a individualidade da obra do autor a partir da comparação com obras de outros autores/pensadores contemporâneos, no

reduziu o potencial crítico contido em sua hermenêutica. Reconheceu também o esforço de Dilthey para entender a centralidade do problema hermenêutico, isto é, “que podemos compreender outras pessoas apenas através de ‘unidades de significado que se erguem acima do fluxo histórico’” (SCHMIDT, 2014, p. 215), porém, considerou mal sucedida sua tentativa de separar compreensão e explicação.

Em relação a Gadamer, Ricoeur possui duas discordâncias básicas: a primeira diz respeito ao melhor modelo para a hermenêutica. Enquanto Gadamer dizia ser o diálogo, por possibilitar a construção de acordos e a troca de opiniões favorecendo a transformação de ambos, Ricoeur defende ser a teoria do texto²⁰, pois compreendia que a problemática não estaria entre as teorias da interpretação, mas no interior da interpretação, isto é, o jogo hermenêutico entre a explicação e a compreensão. Para ele, a análise estrutural contribui com o aprofundamento da interpretação de um texto, oferecendo controle metodológico ao processo interpretativo. A esta dialética, Ricoeur assim se refere: “[...] a compreensão sem explicação é cega, enquanto a explicação sem compreensão é vazia” (SCHMIDT, 2014, p. 225).

A segunda discordância se refere à explicação controlada metodologicamente, que Ricoeur associa ao compreender, no processo de interpretação. Em *A hermenêutica da desconfiança*, Gadamer sinaliza o conflito entre a ciência e a hermenêutica, explicitando que há uma diferença entre a racionalidade científica e a racionalidade da vida, tentando indicar que a proposta de Ricoeur não se sustenta. Ricoeur, no entanto, salienta que a finalidade da explicação mais objetiva (cabe pensar se a objetividade, neste caso, não é um limite) tem como meta alcançar uma compreensão amadurecida, a que se pode relacionar a ideia de uma filosofia como sabedoria. Para explicitar seu posicionamento, faz um comparativo com uma sinfonia de Beethoven que, nas palavras de Schmidt, é assim resumido: “Podemos simplesmente apreciar uma sinfonia de Beethoven. Entretanto, se conhecemos a

intuito de verificar como em determinado período comumente se utilizavam das linguagens e manifestavam seu pensamento. Aqui aparece o papel do intérprete, que receberá ainda mais importância em Dilthey, Heidegger e, principalmente em Gadamer, dentre outros hermeneutas. Por isso, “o intérprete precisa conhecer o autor e seu tempo, o assunto discutido e a área linguística do texto. A hermenêutica requer talento e experiência” (SCHMIDT, 2014, p. 47).

²⁰ “Tudo o que a Hermenêutica pode acessar está no texto, não apenas em suas estruturas formais, nem a intenção do seu autor, mas no próprio texto, ou melhor, no *mundo* que se abre com o texto. Para tanto, é preciso compreender o tipo de relação referencial que o texto instaura. Como se deixa mostrar o mundo que está no texto” (AMARAL FILHO, 2004, p. 174).

estrutura das sonatas e podemos analisar como essa estrutura funciona no primeiro movimento, então tanto nossa compreensão quanto nossa apreciação aumentam” (SCHMIDT, 2014, p. 225-226).

Paul Ricoeur considerou o texto como modelo interpretativo das ciências humanas, as quais possuem a ação humana como tema de interesse. A ação tem a mesma estrutura de um texto (considerando aqui o mundo que o texto abre enquanto possibilidades), o que favorece a aplicação da metodologia prática na sua interpretação. Este é um processo com algumas peculiaridades, a saber: I) Sobre a relação do texto com a palavra e com o discurso oral, Ricoeur (1975) dirá que o discurso oral acontece no tempo, enquanto que o sistema da língua é fechado e atemporal. Utilizando-se dos estudos de Saussure²¹, dirá que a língua é uma estrutura ou um sistema virtual, enquanto que o discurso e a palavra são a realização da língua, o acontecer do discurso. II) Outro aspecto que surgirá diz respeito à relação autor – texto – leitor. Considerando que todo texto é um apelo à leitura, todo leitor torna-se interlocutor; já o texto escrito é, ao mesmo tempo, o lugar da locução e o próprio locutor. Neste sentido, Ricoeur (1975) destaca a independência das intenções subjetivas do autor, pois o texto fala por si, tem sua autonomia. O autor já não está presente no ato da leitura. Com isso, a perspectiva romântica e psicológica da hermenêutica é suspensa. Somente desta forma um texto poderá dizer-nos alguma coisa, ganhar vida e interpelar o leitor. Essa interpelação poderá gerar transformações, atitudes, frente a determinadas ações humanas ou situações outras, o que abre caminhos para uma dimensão crítica do processo hermenêutico. Levinas (1980) tratará essa provocação de *outrem* como interpelação ética, que requer uma resposta, resposta que gera responsabilidade, comprometimento. Perspectiva que pensadores latino-americanos, como Enrique Dussel, José Martín, Leopoldo Zea, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Mauricio Beuchot, Paulo Freire, Manoel Bomfim, dentre outros, inauguraram ao desenvolverem seu pensamento a partir de América, por exemplo.

Na leitura do texto não há propriamente um diálogo, uma relação falar-responder, pergunta-resposta. Como vimos, esse é um dos aspectos dissonantes da

²¹ Ao se referir a Ferdinand de Saussure (1857-1913), Ricoeur está tratando da obra *Cours de linguistique générale* – Curso de linguística geral, de 1916. Esta obra trata da história geral da linguística, seus princípios e aspectos internos e externos. É, assim como Ricoeur, uma das referências nos estudos linguísticos.

hermenêutica de Ricoeur em relação à Gadamer. O texto, por possuir autonomia, é essencialmente aberto, disponível e dirigido a todo leitor. Esta situação causa uma reviravolta na relação autor – texto - leitor, pois atesta a primazia do texto frente ao seu autor, isto é, o texto ou fenômeno é constituído de uma espécie de alteridade. O texto elevado a um primeiro plano gerará outra transformação que diz respeito às relações entre linguagem e mundo. Aqui reside a tese central de Ricoeur: há uma estreita reciprocidade e complementaridade entre explicação e compreensão. Isto é, há uma estrutura circular em que a compreensão exige ser explicada a fim de ser melhor compreendida (RICOEUR, 1975).

O texto é, portanto, uma expressão fixada através da escrita, tornando-se documento ou monumento, o que lhe assegura autonomia. Não obstante, esta condição não impede o potencial nele existente, pois, em sua essência, o texto se mantém aberto, polissêmico e plurissignificativo, podendo gerar uma série de possibilidades de *vir-a-ser*. De igual maneira, a ação humana, quando separada de seu autor/agente, também se torna algo fixo, portanto autônomo, o que nos leva a considerar, como Ricoeur, que a ação também possui aberturas e polissemias (RICOEUR, 1975).

Esse é o ponto no qual identificamos uma relação profícua da hermenêutica filosófica com a presente pesquisa e o pensar decolonial, enquanto atitude que constitui um percurso (auto)formativo. Sem desconsiderar a riqueza contida nas perspectivas de outros autores e tradições que se debruçaram e ainda se empenham no exercício hermenêutico, Ricoeur oferece elementos para olhar, ler e analisar os textos acadêmicos e documentos produzidos no âmbito do PPGE da UFSC. Nossa escolha se dá também pelo fato de que está em Ricoeur uma preocupação com a dimensão ética do saber humano (o que se pode dizer também de Gadamer, Beuchot e outros hermeneutas latino-americanos) que, de acordo com Flickinger (2010), ainda continua subestimado na hermenêutica contemporânea.

Refiro-me ao impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. Ao abandonar essa sua raiz ética, o debate epistemológico deixou-se cair no esquecimento. Nada mais urgente, portanto, do que reativar esse impulso originário, reconduzindo a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano (FLICKINGER, 2010, p. 109).

A hermenêutica contemporânea tem contribuído com aquilo que Amaral Filho (2004) reconhece como o que fora *reprimido* pela racionalidade moderna através da

técnica e da ciência, que é a possibilidade da compreensão artística do mundo, a que viabilizaria a produção de sentido não regulada ou delimitada por uma unidade homogênea, mas que potencializa a *linguagem polissêmica*, expressão da diversidade humana. Com a hermenêutica filosófica crítica, portanto, na pesquisa educacional, tem-se um potencial para reordenar os processos de produção do conhecimento, desvelando aspectos que, sob a lógica da colonialidade do saber, tornaram-se submersos ou invisibilizados no conjunto das abordagens teórico-metodológicas.

Por sua vez, a hermenêutica contemporânea possui uma plasticidade em virtude do seu potencial reflexivo, resultante de um processo de alargamento da compreensão sobre as possibilidades de interpretar, desde um texto escrito, até a vida em suas múltiplas dimensões, relações e complexidade. Devido a essa dimensão de plasticidade, é possível denominar essa hermenêutica de decolonial, pelo fato de dar vez e voz à invenção, ao inédito e ao dinamismo em meio a um contexto marcado, geralmente, por leituras, métodos e condutas viciadas, resultado do estabelecimento de padrões reprodutivistas e cientificistas no campo educacional. A demarcação dos fundamentos metodológicos desta tese está relacionada ao fato de que a abordagem filosófica não se sustenta exclusivamente em um único autor/filósofo, embora se pretenda dar ênfase à compreensão hermenêutica de Paul Ricoeur e suas interfaces com o pensamento latino-americano. Trata-se, em outras palavras, de desvelar possíveis conexões com o pensamento latino-americano que tem trazido ao debate as confluências entre a (de)colonialidade do saber e a pesquisa educacional e os processos formativos, tomando por base as produções do PPGE da UFSC.

Como vimos até o momento, os autores citados não estabeleceram uma relação propriamente dita entre a hermenêutica filosófica e o conceito de (de)colonialidade do saber. Nossa tese é a de que é possível tal relação e o horizonte de compreensão é o de que o cerne dela contém originariamente uma racionalidade ético-estética constituída desde uma formação humana dada hermeneuticamente. A tese se erige com base na pesquisa educacional (HERMANN, 2002) no contexto do PPGE/UFSC.

A hermenêutica filosófica aprofundou o processo de questionamento e refutação da racionalidade moderna, fomentando, paralelamente, a criação das bases

para tensionar o que podemos denominar de colonialidade²² do saber das ciências humanas e sociais, por parte de uma racionalidade instrumental²³ que reduz o Outro a objeto. Com a hermenêutica, o esforço do compreender tende a dissolver o estatuto do Outro enquanto objeto. Isso foi ocorrendo na medida em que se desenvolveram fundamentos e métodos na perspectiva da hermenêutica filosófica, que possibilitaram olhares diversos em relação aos fenômenos humanos e sociais de caráter interno, isto é, voltados para os problemas que o próprio continente europeu enfrentava, o declínio do projeto imperialista.

No pensamento filosófico-educacional latino-americano, a hermenêutica tem adentrado sob diferentes movimentos e momentos, especialmente através dos que pensaram projetos e ações relacionados às questões de identidade, cultura, ética e religião, ampliando a abordagem em torno de conceitos como os de colonialidade e decolonialidade do saber. Reconhece-se que há um processo histórico que foi moldando e produzindo modos de ser, pensar, viver e saber em que valores, conhecimentos e experiências de epistemologias e cosmologias latino-americanas foram gradativamente subalternizados e até suplantados. E que hoje, algumas delas estão sendo timidamente reconhecidas, como a perspectiva indígena. O volume de questões amalgamadas a este processo não poderemos dar conta de refletir nesta tese, mas sim contribuir com um olhar sobre as pesquisas em educação produzidas no âmbito do PPGE/UFSC, vislumbrando como essas preocupações permeiam e se evidenciam na produção do conhecimento educacional brasileiro.

Neste sentido, podemos ousar pensar que, assim como todo filósofo é um hermeneuta (AMARAL FILHO, 2004), o pesquisador em educação, bem como das ciências humanas, exerce uma função muito similar ao do filósofo-hermeneuta. Isso se deve à sua ocupação estar centrada na interpretação e compreensão de textos, fenômenos, fatos históricos e ações humanas, especificamente quando estes possuem relação com a ideia de formação e/ou educação. Com isso, concordamos

²² Para Streck (2010, p. 21 - nota 5) “enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política”.

²³ Ressalta-se que o questionamento à racionalidade instrumental não reuniu/reúne apenas filósofos da hermenêutica, pelo contrário, mobilizou outras correntes filosóficas, da qual damos destaque, dentre outras, à Teoria Crítica, vinculada à Escola de Frankfurt, de onde podemos destacar filósofos como Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e um dos seus principais herdeiros, Jürgen Habermas (1929) (HABERMAS, 1987).

com Battestin *et. al.* (2016, p. 192), que toda “atividade filosófica não consiste em justificar e legitimar o já sabido, mas em elaborar constantemente uma crítica do pensamento sobre ele mesmo. No mínimo, para buscarmos saber como e até onde poderíamos pensar de outra forma”.

IV - Sobre a perspectiva teórico-metodológica da tese

Embora a hermenêutica tenha corroborado com a percepção e compreensão dos fenômenos educacionais e formativos, em especial no desenvolvimento de métodos e metodologias de cunho qualitativo, sua utilização nas pesquisas educacionais ainda sofre uma série de restrições. Tais restrições podem ser compreendidas, especialmente, pelo fato da hermenêutica se opor à cultura objetivista, que passa a ter sua hegemonia contestada e, por vezes, até refutada.

Ao ampliar, na compreensão, o leque de possibilidades de leitura das ações ou fenômenos humanos, a hermenêutica tende a enfraquecer as tendências funcionalistas e tecnicistas. Elas que, por vezes, reduzem de forma simplória as relações que tecem o complexo processo da formação humana a modelos padronizados de educação, sejam escolarizados ou não, o que afeta a ação investigativa do campo educacional. Tomar a hermenêutica filosófica, crítica, portanto, no desenvolvimento de pesquisas em educação de caráter formativo, é optar por um percurso que possibilite maior plasticidade na dinâmica de leitura, análise e interpretação do fenômeno educacional em sua complexidade. Essa característica lhe é inerente.

A metodologia adotada neste trabalho de tese, portanto, parte dos pressupostos da hermenêutica filosófica, na qual assumimos uma posição interpretativa e (auto)formativa. Não se concebe a hermenêutica filosófica meramente como um método no sentido corrente, um modo regulador de fazer, mas como uma atitude filosófica interpretativa que busca desvelar o sentido do texto e da ação humana, questionando permanentemente todo pensamento, conhecimento e atitude.

A interpretação é “o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (RICOEUR, 1988, p. 16). Ela é um ato essencial do pensamento humano, pois, na verdade, “o próprio fato de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação” (PALMER, 2006, p. 20). Para Gadamer (1997,

p. 459), “a interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão”.

A tarefa da hermenêutica é a de “reconstruir a dinâmica interna do texto [e de] restituir a capacidade da obra de se projetar para fora na representação de um mundo que eu poderia habitar” (RICOEUR, 1986, p. 32). Vem a ser, segundo Grondin (2012, p. 105), uma “teoria das operações do entendimento em sua relação com a interpretação dos textos”, concebidos enquanto *tudo o que pode ser entendido*, podendo ser um escrito, uma ação humana ou uma história, seja individual ou coletiva. “A ideia que decorre daí é que o entendimento da realidade humana é constituído por meio dos textos e das narrativas” (GRONDIN, 2012, p. 106), elementos constitutivos das identidades e alteridades.

O tempo presente, isto é, as novas e atuais gerações, sempre têm algo a dizer sobre o acontecimento da tradição, que é o entendimento formulado a partir do acesso aos registros e narrativas produzidos e transmitidos. Neste trabalho, então, trata-se de dizer algo sobre as pesquisas em educação e sua relação com a (de)colonialidade do saber, realizando um percurso de análise crítica e reflexiva, assumindo possíveis riscos e considerando o lugar do qual falamos, a filosofia da educação. Assim, é possível concordar que:

(...) todo o encontro com a tradição realizado com consciência histórica experimenta por si mesmo a relação de tensão entre texto e presente. A tarefa hermenêutica consiste em não ocultar esta tensão em uma assimilação ingênua, mas em desenvolvê-la conscientemente (GADAMER, 1997, p. 458).

Desta forma, é imprescindível não se apegar demasiadamente à objetividade, característica do pensamento técnico-instrumental, a fim de manter-se aberto ao inusitado, ao imprevisível, à circularidade hermenêutica, que para Gadamer traduz-se na primazia da pergunta sobre a resposta, condição para a ampliação da compreensão e o desenvolvimento da consciência hermenêutica (GADAMER, 1997). Fechar-se em uma perspectiva ou resposta pronta e acabada é como cair num círculo vicioso, em oposição ao círculo hermenêutico (GADAMER, 1997), subtraindo o potencial existente no *homem capaz* de Paul Ricoeur (2006), aquele que se pergunta: “*que posso eu?*”, em determinado tempo, espaço e território, especialmente frente à interpelação do *Outro* levinasiano.

Para além da objetividade que os conceitos (ex)traídos - da atividade de empiria desta tese - podem nos (a)trair, está o caráter de velamento e desvelamento do processo conhecedor, que com a hermenêutica procuraremos recuperar ou considerar no processo de leitura e interpretação. Isso significa que a dinâmica de trabalho, após a coleta de informações, será a de articular explicação e compreensão, isto é, procurar compreender na medida em que construímos a tessitura de explicações sobre os motivos que fizeram emergir certos temas de pesquisa, autores, linhas de pesquisa, estrutura de elaboração do trabalho acadêmico, ampliação do programa, ou mesmo a ausência de certas abordagens e perspectivas epistemológicas.

Não pretendemos com isso, ocupar uma posição do “sujeito soberano”²⁴ apregoado em boa parte pelo Iluminismo, atuando como detentores do controle total sobre o processo de conhecer, mas nos entregar à potência do texto, das palavras e das narrativas dialética e criticamente. Esta entrega ao texto não é uma atitude passiva ou alienada, pelo contrário, caracteriza-se como abertura para deixar-se tocar e, de imediato, construir relações e conexões com a história passada, com o presente e com os desafios aos quais estamos imersos enquanto agentes do campo filosófico-educacional. Quanto à posição não alienada/alienante frente ao texto, nas formulações sobre a ética da libertação e nos diálogos com Paul Ricoeur, Enrique Dussel (1993, p. 148) dirá que:

A alienação perante o texto consistiria em que o “compreender-se perante o texto” dita compreensão fora alienante, estranha, contra os interesses éticos do leitor. O texto constituiria o leitor como mediação da “coisa do texto”, seria manipulação, propaganda. O leitor seria só público, mercado, “seguidor” do conteúdo do texto: mediação instrumental do texto. Da mesma maneira o produto/capital pode constituir o produto trabalhador (o trabalho vivo para Marx) como uma mediação de seu próprio produto (uma coisa): a “valorização do valor” (essência do capital). Desta maneira o criador do texto pode transformar-se em uma mediação da realização social do texto, assim como o criador do valor capital (por plusvalor acumulado) pode transformar-se em uma mediação da realização, ou acumulação de capital.

Dussel (1993) chamará a atenção à relação social que permeia o processo hermenêutico, que é seu ponto de partida na proposição da *filosofia da libertação*. Dizia que “quando a filosofia ricoeuriana parecia terminar seu trabalho, só aí teria

²⁴ Para aprofundamento sobre a ideia de “sujeito soberano”, consultar a obra *Nascimento e morte do sujeito moderno*, de Stuart Hall, em *A identidade cultural na Pós-Modernidade*, 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. pp 23-46.

começado o da filosofia da libertação”. Desde o contexto latino-americano e numa atitude hermenêutica, se pergunta sobre: “Pode um dominado ‘interpretar’ o ‘texto’ produzido e interpretado ‘no mundo’ do dominador? Em que condições subjetivas, objetivas, hermenêuticas, textuais, etc., pode efetuar-se ‘adequadamente’ tal interpretação?” (DUSSEL, 1992, p. 149). Com base na obra *Existe uma filosofia na América Latina?*²⁵, de Salazar Bondy (1968), Dussel dirá ser possível pensar numa filosofia latino-americana somente quando o leitor, intérprete ou filósofo se encontrar em um processo prático de libertação e fruição, reforçando a dimensão ética, e mais, estética, da hermenêutica filosófica.

A finalidade, pois, é assegurar, em alguma medida, um processo (auto)formativo e crítico, que seja capaz de indicar possibilidades para continuar a pensar a educação em perspectivas decoloniais e não coloniais. Isso pressupõe identificar e reconhecer situações, escolhas e abordagens teóricas e metodológicas que no passado recente permearam a produção do conhecimento educacional no âmbito do PPGE da UFSC. Esse pode ser um efeito deste caráter formativo de pesquisa, e talvez seja uma contribuição à história do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Fazer uma (re)leitura e refletir sobre esse conjunto de produções acadêmicas, especialmente as teses de doutorado, ênfase deste trabalho, constitui-se uma das funções da Filosofia da Educação, pois, segundo Hermann (2016, p. 2) ela atua na pesquisa em educação na perspectiva de “compreender o avesso do processo de pesquisa e promover a experiência do pensar, capaz de instaurar uma cultura filosófica formativa que repercuta no aprimoramento qualitativo da pesquisa educacional”.

²⁵ Esta é uma das primeiras obras que levanta a questão sobre a existência ou não de uma filosofia latino-americana. Bondy questiona se de fato há uma filosofia autêntica e original da América Latina, destacando que o que ocorreu foi uma recepção e adequação do pensamento hispânico-europeu. Logo em seguinte, Leopoldo Zea publicou *A filosofia latino-americana como filosofia sem mais* (1969), contrapondo as posições de Salazar Bondy. Para Zea, é preciso assumir o passado filosófico da América Latina a partir da antropologia que se desenvolveu progressivamente e que foi tematizando a questão do ser do homem americano e uma filosofia da história e da cultura. Embora este debate tenha avançado significativamente e constituído as bases do que se pode denominar de filosofia latino-americana, não se tem uma posição final, embora isso não seja determinante. Maiores detalhes sobre esse debate, especialmente sobre as posições de Bondy e Zea, consultar os textos de Vanderlei Luiz Trindade - <http://www.ifil.org/Biblioteca/trindade.htm> -, Eugênio Rezende de Carvalho - http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/eugenio_carvalho.pdf, entre outros.

Neste caso, não pode ser uma ação reduzida à mera compilação e análise de dados. Pressupõe um movimento hermenêutico filosófico, portanto, crítico, que elucide e visibilize potenciais de reconhecimento de diferentes racionalidades, bem como de indicativos que contribuem com a reprodução de certa colonialidade do saber na pesquisa em educação. Tanto os potenciais de reconhecimento quanto a suspeita de certa colonialidade do saber transformam-se em energia mobilizadora à práxis formativa, compreendida enquanto ato ou conjunto de atos pelos quais é possível modificar o que está previamente dado, de modo a ressignificar continuamente o próprio pensar-fazer (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

A forma de luta por reconhecimento (HONNETH, 2009) que mais tem popularizado o próprio tema do reconhecimento, e que possui imbricações com a (de)colonialidade, está associada ao multiculturalismo e aos combates sustentados por grupos subalternos, como os movimentos feministas, de negros e de minorias culturais, que normalmente são os mais afetados, de maneira sistemática, por definições e imposições coloniais do saber (RICOEUR, 2006). No contexto brasileiro, é histórica a luta das populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sem-terra, sem-teto, mulheres, LGBTs, imigrantes (refugiados ou não), dentre outros grupos, que ampliam as demandas identitárias e exigem reconhecimento, afetando sobremaneira as concepções e processos de produção do conhecimento educativo e de formação humana.

O reconhecimento foi e é uma necessidade constante e existencial dos indivíduos e dos grupos humanos. Tem se complexificado pelos fluxos migratórios, pelos projetos geopolíticos imperialistas, pelos interesses da produção mercantil em torno da educação, pelas mudanças climáticas, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, pelas questões ambientais, de subsistência e sustentabilidade, dentre outros aspectos que exigem das ciências, e especificamente da educação, respostas à altura de nosso tempo. As reivindicações que dizem respeito à igualdade no plano social colocam no jogo as instituições públicas ligadas à sociedade civil, como a universidade na sua tarefa formativa e produtora de conhecimento, bem como a instituição política (RICOEUR, 2006, p. 227).

Nesta perspectiva, Hernández Díaz (2006, p. 19-20) assinala que:

[...] La universidad ha sido, y continúa siendo así, un modelo organizativo mutante, dialéctico, histórico, porque está en su identidad el deseo de ser un

instrumento de mediación social y cultural al servicio de la creación y transmisión del saber y la ciencia em su sentido más universal, pero también prestando atención formativa a estudiantes y docentes, y a la sociedad que la acoge, su entorno próximo, y en sus diferentes circunstancias históricas. [...] Si durante varios siglos la universidad permaneció anclada en atender los servicios formativos demandados por las élites dirigentes, la universidad contemporánea ha evolucionado, y también ha asumido otras responsabilidades sociales, científicas y educativas.

Se a universidade é um espaço privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento articuladas às questões sociais, educativas e científicas, torna-se relevante refletir e discutir a relação existente entre (de)colonialidade do saber e reconhecimento como práxis formativa. O indivíduo-pesquisador se forma na dinâmica do seu pensar-fazer, evidenciando interfaces, implicações e potencialidades para a pós-graduação em educação e seus possíveis impactos socioculturais. Assim, tendo em vista que a universidade é uma instituição social, algo dela produz efeitos para além de suas fronteiras.

Parece ser de responsabilidade da Educação Superior, especialmente do campo da filosofia e das teorias da educação, provocar os estudantes e investigadores “a fazerem experiências com seus próprios conceitos, por vezes desmontando, refinando, sofisticando, incluindo, excluindo noções e conceitos para evitar que a solidez das convicções empobrecem as imagens da exuberância da vida e das estéticas educativas” (HARDT; MOURA; BARBOSA, 2014, p. 89).

Se a colonialidade do saber encerra em si, enquanto círculo fechado, certa restrição de sentido e significado, operando com um estreitamento epistemológico, em contrapartida a decolonialidade do saber, articulada à instauração de processos de não colonialidade, é condição para uma formação crítica, criativa, significativa e intercultural. Assim, se associada à pesquisa em educação, contribui para que os indivíduos se desenvolvam criando e assumindo referenciais que potencializam as relações intersubjetivas e assegurem os direitos humanos e a dignidade de todas as pessoas, culturas e populações.

V – Problemática e objetivo

A partir do exposto e considerando as investigações realizadas em torno do material empírico selecionado para esta pesquisa, emergem algumas questões centrais que justificam, motivam e permeiam esta tese, configurando a sua *problemática*, que sintetizamos a partir das seguintes questões:

- 1) O que é (de)colonialidade do saber? Qual racionalidade a sustenta?
- 2) Qual racionalidade tem desenhado o panorama das pesquisas no PPGE, no recorte temporal de nossa pesquisa?
- 3) É possível asseverar a presença da colonialidade do saber no PPGE/UFSC?
- 4) Qual a contribuição dos estudos decoloniais à Universidade, especificamente à pesquisa educacional?
- 5) O que seria uma decolonialidade da/na pesquisa em educação?

Compreendendo a complexidade das interrogações e considerando os limites temporais que envolvem a produção acadêmica, está no horizonte da presente pesquisa acessar e tensionar o consensual, o habitual e o hegemônico na pesquisa educacional brasileira. Evidenciam-se, assim, outras perspectivas epistemológicas que flexibilizem as fronteiras entre o sensível e o inteligível na produção do conhecimento relativo aos processos formativos. Trata-se de uma estratégia e atitude hermenêutica decolonial, no intuito de operar, reconhecer e valorizar distintas racionalidades, uma das funções da Filosofia da Educação (HERMANN, 2002; FLICKINGER, 1998; SEVERINO, 2007, 2019).

Desta maneira, o *objetivo* desta tese foi analisar as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, especificamente as teses de doutorado (seus títulos, resumos e palavras-chave), a fim de identificar e refletir sobre as perspectivas epistemológicas e metodológicas presentes na produção do conhecimento, articulando as tendências (de)coloniais que transversalizam a pesquisa em educação no contexto brasileiro e latino-americano. Compreendemos que a predominância de uma racionalidade produz e conduz certa colonialidade do saber e, com isso, dificulta o reconhecimento de diferentes perspectivas epistemológicas e horizontes de compreensão na pesquisa em educação e em propostas formativas.

VI - Organização da tese

Como já anunciado, todo o processo de empiria, isto é, o levantamento de dados nos arquivos do PPGE, foi um esforço envolvendo dois projetos de doutorado²⁶. O que motivou este trabalho coletivo, além do fato do PPGE ter completado 40 anos

²⁶ Trata-se da presente tese e da tese, elaborada concomitantemente, de Paulo César Jacó, com orientação da professora Dra. Lúcia Schneider Hardt.

de existência em 2014, é o potencial contido no conjunto das produções do Programa em suas narrativas, discursos, análises, informações, problemáticas, presenças e ausências, que estimulam continuar pensando os desafios educacionais de nosso tempo, um compromisso próprio da Filosofia da Educação.

Denomina-se “pesquisa coletiva”²⁷ aquela que se dá por compartilhamento em uma de suas fases e, ao mesmo tempo, sustentada nas individualidades dos agentes do processo de desenvolvimento da investigação e na produção do conhecimento dela decorrente. Assim, as ações que integram a pesquisa são também construções coletivas, em que transitam e confluem pensamentos coletivos que podem gerar transformações dos indivíduos, tanto em nível de concepções relativas à temática, quanto no nível da prática, caracterizando uma dimensão formativa da ação investigativa. Na pesquisa de cunho hermenêutico, como é o caso desta tese, ressalta-se o papel do intérprete na produção de sentidos, não simplesmente como um espectador atento, mas alguém que se insere na circularidade do debate, da produção acadêmica e da ação formativa-educacional. Que se coloca à disposição dos textos, narrativas e documentos a fim de se deixar tocar pelo mundo que se abre, pelo inevitável, mas também pelo estranhamento ou pelo inusitado.

A pesquisa coletiva aqui abordada possui dois grandes blocos. Tal como referido anteriormente na página 13, o primeiro foi o trabalho de definição dos critérios para coleta de dados, a leitura e compilação de informações em planilhas que, embora realizadas em etapas distintas, são interdependentes e complementares. No segundo bloco, o trabalho continuou na especificidade teórico-metodológica de cada pesquisador²⁸.

Nossa análise não levou em consideração o conjunto das dissertações de forma direta. No entanto, indireta e pontualmente sim, uma vez que foi a produção do curso de mestrado que demandou e possibilitou a criação do curso de doutorado, ampliando e transformando o programa de pós-graduação e suas linhas de pesquisa,

²⁷ Para maiores informações referentes à ideia de “pesquisa coletiva”, pode-se encontrar no texto *A pesquisa coletiva num processo formativo de estudantes-docentes*, de Prada e Borges (2012), disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14915/8411>.

²⁸ A título de informação, enquanto a tese de Paulo dará ênfase ao estado do conhecimento, as continuidades e rupturas teóricas no decorrer dos 40 anos de produção, nosso trabalho tomará as teses de doutorado para analisar o fenômeno da (de)colonialidade do saber e suas incidências no processo de reconhecimento enquanto percurso (auto)formativo, na perspectiva da hermenêutica filosófica.

o que possibilitou aos interessados a continuidade dos estudos e investigações no campo educacional.

Quanto ao primeiro bloco, considerando o grande volume de teses e dissertações²⁹, optamos por trabalhar com os títulos, resumos e palavras-chave, tanto das dissertações quanto das teses, conforme disposto no “Apêndice I”. Os tópicos selecionados para o levantamento de dados são: título da pesquisa, autoria, orientação e banca examinadora, linha de pesquisa, objetivo geral, aporte metodológico, aporte teórico, pergunta-chave ou problemática, palavras-chave e conclusões.

Após a coleta dos dados preliminares de todas as teses e dissertações, realizou-se uma primeira análise para extrair o que ficou denominado de “temas nucleares” e “subtemas orbitais”. O tema nuclear é a categoria central de cada pesquisa. Já os subtemas são tópicos associados ao tema nuclear, que nem sempre estão explicitados no título, mas que se evidenciam no objetivo, na problemática ou nas palavras-chave. Este movimento de identificação e captação dos temas nucleares e subtemas das teses, enquanto uma dinâmica de cunho hermenêutico, encontra-se sistematizado e disponível no “Apêndice II”.

Posteriormente, tomamos os temas nucleares e os agrupamos seguindo a cronologia dos anos em que as teses foram defendidas. Com isso, foi possível transformar os dados em gráficos (apresentados no segundo capítulo desta tese), os quais expressam um mapeamento das temáticas centrais abordadas na produção do PPGE, especificamente as teses de doutorado produzidas no período entre 1994 e 2014.

Quanto à organização da tese em geral, após delinear os aportes teórico-metodológicos, problemática, objetivo e horizontes de compreensão, bem como as ênfases de cada capítulo (neste final de introdução), ressaltamos que, no primeiro capítulo, desenvolvemos contextual e conceitualmente os termos constituintes do que se designou pensamento decolonial, dando destaque aos efeitos produzidos no humano e na produção do conhecimento educacional. Metaforicamente, a

²⁹ A consulta foi realizada no acervo de teses e dissertações impressas, disponíveis na Secretaria do PPGE e na página eletrônica do Programa (www.ppge.ufsc.br), no link “Informações do Curso”, tópico “Teses e dissertações”. No site foi possível encontrar todas as teses e dissertações apenas a partir dos anos 2000. Até então, a obrigatoriedade da entrega era apenas no formato impresso.

(de)colonialidade do saber assemelha-se a uma rede que, embora tenha profundas marcas (nós e fios) da colonialidade na cultura educacional, possui aberturas (entre nós e fios) que possibilitam a decolonialidade do saber e do poder, isto é, o cruzamento e a integração de outras racionalidades para o pensar-fazer formativo.

No segundo capítulo, contextualizamos o cenário em que foi criado o PPGE da UFSC e, dentro dele, a organização das teses a partir das delimitações e escolhas, as linhas de pesquisa, os resumos, as técnicas e abordagens metodológicas, temas nucleares e subtemas orbitais e sua relação com aspectos científicos e ideológicos e, por fim, as perspectivas teórico-epistemológicas. Ou seja, apresentamos um pouco da “rede” tecida em um contexto local, embora conectada em âmbito nacional. Esse processo possui um caráter descritivo e reflexivo, pois procura caracterizar uma espécie de identidade do PPGE desde as produções do curso de doutorado.

No terceiro capítulo, procuramos refletir sobre a pesquisa em educação enquanto experiência hermenêutica (auto)formativa e decolonial, na qual se articula a força contida do giro hermenêutico e do giro decolonial, movimentos de abertura de novos mundos, o que nos fez adentrar na questão da ética da hermenêutica contemporânea. Tecemos reflexões em torno da atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo e decolonial, um desafio intercultural, demarcando aspectos que caracterizam a (de)colonialidade do saber na pesquisa em educação, bem como a sua dimensão (auto)formativa.

Por fim, desenvolvemos algumas considerações provisórias³⁰, nas quais se considera que a decolonialidade do saber não se limita ao discurso do decolonial, mas requer também uma atitude diante do conhecimento e das formas de sua legitimação e utilização no mundo da vida. Consideramos que a pesquisa em educação é uma experiência (auto)formativa que propicia reconhecimento de si e do Outro na medida em que torna a práxis (pensar-fazer) uma dinâmica não colonial, inventiva e autêntica o suficiente para se liberar das mazelas redutoras das alteridades e do saber humano.

³⁰ Embora se trate de uma tese, cuja tendência é a apresentação afirmativa de determinadas conclusões, mantemos a ideia de provisoriendade, pois, desde uma perspectiva da hermenêutica filosófica contemporânea, o que hoje consideramos verdade, poderá ser compreendida a partir de outras perspectivas.

CAPÍTULO I

1. (DE)COLONIALIDADE DO SABER

*A vida está aí, generosa, potente,
abundante... e frágil. O tempo surge
para marcá-la faticamente e na infinitude.
Os ciclos vêm, os ciclos vão.
Tece o tecelão, com mãos hábeis, fortes ou não.
Mãos de homens, de mulheres, aprendizes,
ensinantes. Saber milenar. Funde-se arte, pensamento,
coração. Produz-se calor, beleza, amor, relação. Fios se cruzam,
se amarram, se vão. Deixam nós, tramas, resistência. Entre nós,
vazios, aberturas, ventilação. Revolução. Velocidade. Produção.
Morte. Vitalidade. Singularidade, pluralidade, colorido, trama, textura...
Vida! Memórias, histórias, dor, leveza. Viver...
(Autoria própria)*

1.1 Da condição Colonial/Colonialismo à Colonialidade: “fios” de uma complexa tessitura

Compreender a (de)colonialidade do saber pressupõe um alargamento do olhar para além do campo educacional, uma atitude hermenêutica decolonial diante da vida, do mundo e do conhecimento. Significa perceber que algumas marcas produzidas ao longo da história, ocasionadas em grande parte devido à ausência de um verdadeiro diálogo intercultural³¹, como no caso de América Latina, ainda ressoam quando se trata de pensar a produção do conhecimento no campo educacional e a educação enquanto formação, na amplitude e plasticidade que o termo exige.

O propósito, neste primeiro capítulo, é puxar alguns “fios” da complexa tessitura que constitui o histórico da denominada condição Colonial, que, por ser um

³¹ Neste sentido, Fleuri (2013, p. 59) nos desafia a imaginar, “[...] o quanto teriam aprendido as culturas europeias se, em vez de conquistar, tivessem realizado um diálogo intercultural com os povos ancestrais ameríndios! Se tivessem aprendido a cuidar da natureza como os povos aborígenes cuidam! Se tivessem compreendido suas culturas e suas visões religiosas! Certamente as gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência em nosso planeta!”

projeto de dominação antropológica, cultural, política e econômica, traz de forma indissociável instrumentos ideológicos do Colonialismo, que se acentuam com o Capitalismo³² e exercem fortes influências no processo formativo, de produção e legitimação do conhecimento educacional contemporâneo. Isto é, desta época ou tempo que coletivamente comungamos como “nosso”, mas que deve ser compreendido como herança, história e resultado de um conjunto de processos humanos e sociais. Sem a compreensão mínima da “teia” constituinte do imaginário latino-americano, o debate da (de)colonialidade do saber e seus impactos à pesquisa educacional produzida neste continente torna-se um tanto inócua do ponto de vista de sua significação ao universo formativo. Ao mesmo tempo, a pesquisa em educação torna-se uma operação imprescindível para compreender o(s) imaginário(s) latino-americano(s).

O Colonialismo como projeto imperialista está associado à totalidade do processo de Colonização, que é o domínio político, econômico e militar de um determinado território e a população que nele habita. Pode ser caracterizado através de alguns marcadores, como a desigualdade relacional, a disjunção cultural e social, a descontinuidade territorial entre quem coloniza e quem é colonizado, a negação da autonomia do colonizado, a hegemonia imposta pelo colonizador, o que inclui uma dinâmica de desmemorização das populações dominadas em relação a sua história, valores, saberes e costumes. Segundo Mignolo (2003), trata-se de moldar uma identidade fundada na distinção étnica, que se sustenta na superioridade de algumas formas de conhecimento sobre outras. É a instauração de processos de inculcação

³² Para Ellen M. Wood, o Capitalismo não é definido ou constituído tão somente pelo Estado, mercado, dinheiro ou trabalho, pois, enquanto um sistema econômico e social, inclui todas as ações humanas, inclusive às de cunho sentimental e afetivo, passíveis de um valor expresso no mercado. Neste sentido, a autora afirma que “O capitalismo é um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida. Por causa dessas regras, ele é um sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão-de-obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência. No processo de atender às necessidades e desejos da sociedade, os trabalhadores também geram lucros para os que compram sua força de trabalho. Na verdade, a produção de bens e serviços está subordinada à produção do capital e do lucro capitalista. O objetivo básico do sistema capitalista, em outras palavras, é a produção e a auto-expansão do capital [por meio da exploração massiva dos trabalhadores]” (WOOD, 2001, p. 12).

do imaginário do colonizador visando criar uma nova memória que tem por objetivo reorganizar as hierarquias e manipular ideologicamente os grupos colonizados segundo categorias legitimadoras - civilização, trabalho, cultura, comércio - das violências produzidas pelo projeto colonial (HENRIQUES, 2015).

Neste sentido, José Martí³³, conhecido por seu pensamento anti-imperialista³⁴, especialmente em relação ao emergente domínio estadunidense e à luta independentista de Cuba contra o Colonialismo espanhol em 1895, afirma que o Colonialismo é muito mais que um sistema de exploração econômica e de opressão política que afeta as estruturas de convivência social. Para ele, é um sistema que implica uma antropologia racista como critério de humanidade que destrói os fundamentos espirituais antropológicos do Outro, o colonizado. Nesta perspectiva, Fonet-Betancourt (2017, p. 88) chega a afirmar que o colonizado “[...] é um *des-realizado*, foi-lhe arrebatado sua realidade, sua humanidade, e agora a ordem do colonizador aparece como seu caminho para a realidade”³⁵.

Independente do formato e da intensidade do Colonialismo, que na contemporaneidade está associado à ideia de imperialismo cultural, político e econômico, as condições impostas ao humano e suas consequências geralmente são muito similares. Além da mudança radical do imaginário e do *ethos*, o Colonialismo produziu opressão, desigualdades e dependência econômica - fatores de desumanização - interrompendo processos emancipatórios, democráticos, libertários e formativos que emergem em distintas sociedades ao longo da história, mantendo-se hoje transversalizado sob diferentes estratégias e mecanismos de colonialidade.

1.1.1 A condição colonial: o humano e a “produção” da desumanização

*Vinieron. Ellos tenían la biblia y nosotros teníamos la tierra.
Y nos dijeron: cierren los ojos y recen. Y cuando
abrimos los ojos ellos tenían la tierra
y nosotros la Biblia.*
(Eduardo Galeano)

³³ Um dos mais conhecidos e comentados textos deste autor é o ensaio *Nuestra América*, publicado originalmente no México, em 1891.

³⁴ De acordo com Fonet-Betancourt (2017, p. 86), quem reconhece José Martí como o primeiro pensador que explicitou um pensamento claramente anti-imperialista foi Mark Twain (1835-1910), um dos cofundadores - juntamente com os filósofos William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) - da “American Anti-imperialist League”, em 1898.

³⁵ Tradução do autor.

O processo civilizatório é marcado por profundas e intensas disputas entre os povos que, a depender do tempo e contexto histórico, estiveram mais implicados ou submetidos que outros, com intensidades e formatos distintos. A busca por alternativas de proteção, entendimentos, resistência e desejo de domínio exigiu de homens e mulheres a produção de conhecimentos e estratégias que dessem conta de responder aos desafios de cada contexto sócio-histórico. Deste modo, operar com o pensamento sobre a produção do conhecimento e as formas de sua legitimação na contemporaneidade, enquanto atividade filosófica emancipatória, requer um reconhecimento das dimensões históricas, políticas e culturais que atravessam a constituição do imaginário epistêmico brasileiro e latino-americano, profundamente marcado pela lógica dicotômica do dominado e do dominador que, em certa medida, ainda se reproduzem em processos formativos.

A extensão dos aspectos constituintes do imaginário brasileiro e latino-americano e sua relação com a condição colonial, a qual corrói internamente o humano, tem profundas implicações com o pensar filosófico-educacional, pois afetam - quando não negam - a alteridade. E, do ponto de vista ético, uma alteridade negada (conquistada, alienada, assassinada, não emancipada) serve fundamentalmente aos grandes projetos imperialistas, o que faz recordar a expressão conhecida na Conquista e destacada por Estermann (2006, p. 27): “só um índio morto é um bom índio”.

A condição do colonizado, como descreve Albert Memmi (1920-) em sua obra *Retrato del Colonizado* (1974), é de um homem inferiorizado, um *sub-homem*, onde a riqueza do Colono repousa sobre a miséria do Colonizado. Trata-se de uma situação de exploração que coloca o explorador em dependência do explorado, caracterizando uma relação dialética, pois “o Colonizador vive porque existe o Colonizado” (MEMMI, 1974, p. 14).

Em *Fenomenologia do Espírito*, Hegel (2014) assinala essa dialética na parábola do senhor e do escravo, demonstrando que um se constitui na interface e dependência do outro. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire também utiliza esta relação ao demonstrar como as classes opressora e oprimida se constituem de forma imbricada e numa permanente “dependência” mútua: “ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (FREIRE,

2005, p. 41-42). São situações opostas, porém dependentes em uma relação marcada pela contradição. Essa contradição é que leva o oprimido, por exemplo, a crer que o ideal é alcançar a condição de seu opositor, no caso o opressor, tanto no nível material quanto no subjetivo.

Ao aceitar essa condição, as classes dominadas confirmam, em certa medida, o lugar em que foram colocadas, o que explica a relativa “estabilidade” das sociedades colonizadas, em que a própria opressão é “tolerada” pelo oprimido (MEMMI, 1974). No entanto, há que se pensar sobre os motivos de tal “tolerância”. Quais seriam as possibilidades de fuga ou negação desta condição por parte do oprimido? De acordo com Estermann (2006), a estratégia para evitar a extinção total dos povos andinos da América, por exemplo, foi a sábia opção que fizeram, conscientemente ou não, de viver na clandestinidade e na invisibilidade, uma forma de resistência (ou sobrevivência) passiva.

O fato é que, no contexto da Colonização, o Colonizado nunca foi beneficiado, pois os programas coloniais sempre fixaram suas bases na opressão social, na exploração do trabalho e da economia, bem como na negação e deslegitimação dos elementos culturais, isto é, seus conhecimentos, crenças, valores e filosofias de vida. A rentabilidade e a produtividade são os critérios para a valoração do colonizado, nunca seus saberes, valores e condição para aprender, até porque geralmente ele é concebido como “pouco inteligente”, isto é, sem aptidões para desenvolver determinadas aprendizagens relativas aos conhecimentos comuns no contexto do Colonizador, o que justificou por muito tempo a não criação de escolas na Colônia, tanto primárias como secundárias, e muito menos universidades³⁶ (MEMMI, 1974).

Portugal, no século XV e XVI, tinha na busca da nobreza uma atitude quase que “natural”, numa íntima associação entre poder e privilégios, fortemente marcada pela relação consanguínea, ou, quando muito, fruto da reputação adquirida no exercício de determinadas atividades sociais. Quanto aos ibéricos, Holanda (1995)

³⁶ De acordo com Montes (2010, p. 69), “entre 1538 e 1812, en la América Hispánica se hicieron treinta fundaciones universitarias con grados superiores reconocidos, de las cuales seis eran públicas y de patronato real, basadas en modelos claustrales salmantinos, veinte fueran Universidades vinculadas a las órdenes religiosas en general (de las cuales doce eran de los jesuitas, seis de los dominicos y dos de los agustinos), tres Seminarios-Universidad y un Colegio-Universidad”. Para maiores aprofundamentos, sugere-se consultar Águeda Rodríguez Cruz, *Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, t.I, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1997; Id. *Historia de las universidades hispanoamericanas*. Período hispano, 2 vols., Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973.

dirá que eles atribuíam um valor próprio à pessoa humana, destacando uma maior autonomia frente ao seu semelhante, o que caracteriza certa originalidade.

Pode dizer-se, realmente, que pela importância particular que atribuem ao valor próprio da pessoa humana, à autonomia de cada um dos homens em relação aos semelhantes no tempo e no espaço, devem os espanhóis e portugueses muito de sua originalidade nacional. Para eles, o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de seu esforço próprio, de suas virtudes (...) e as virtudes soberanas para essa mentalidade são tão imperativas, que chegam por vezes a marcar o porte pessoal a até a fisionomia dos homens (HOLANDA, 1995, p. 4).

A Espanha se preocupou em levar a universidade às Colônias hispânicas e, por servir de grande apoio à Coroa, a Universidade de Salamanca foi um dos modelos mais difundidos. Mesmo que explorando os bens naturais e o trabalho do Colonizado, gradativamente foi transmitindo seu legado cultural, através das leis, costumes, religião e educação (MONTES, 2010). Por sua parte, o projeto português impôs seu legado cultural não pela via da criação de universidades ou escolas, mas pela catequização, trabalho agrícola e exploração de minerais, pois os ideais da nobreza estavam mais ligados ao domínio de terras e o seu cultivo.

De acordo com Schwartz (1988, p. 230), “[...] a Coroa portuguesa era muito parcimoniosa nas concessões de foros de fidalguias e de títulos de nobreza à classe dos senhores de engenho ou a quaisquer outros indivíduos na colônia”. De forma contrária, a Coroa espanhola criou uma nobreza de títulos, os quais no Brasil nunca foram concedidos. Por isso, havia nobres portugueses, como o duque de Monsanto ou o conde de Linhares, que possuíam engenhos no Brasil, mas que eram proprietários ausenteados (SCHWARTZ, 1988).

Embora existam diferenças substanciais na gestão do processo do Colonialismo entre as duas Coroas, os colonizadores redefiniram a identidade das populações colonizadas em torno do conceito de “índio”³⁷, forçando a junção de um conjunto de diferenças linguísticas, étnicas, religiosas, formas de organização social e de subsistência. “Para essas populações a dominação colonial implicava, em consequência, o abandono e a repressão das identidades originais [...], e a longo

³⁷ De acordo com Grosfoguel (2007), no final do século XV, Colombo consegue a autorização da Rainha e do Rei da Coroa Espanhola para a Conquista das Índias. Os mapas da época, que na grande maioria eram chineses, levaram à interpretação de que o território que posteriormente se chamou América seria a Índia. Daí a denominação das populações autóctones de “índios”.

prazo a perda delas e a admissão de uma comum identidade negativa” (QUIJANO, 2014, p. 122)³⁸.

Esse processo ocorreu também com as populações de origem africana ao serem escravizadas. Diferentes identidades históricas (congos, bacongos, yorubas, ashantis, dentre outras) foram submetidas à redefinição identitária em conformidade com a Colônia, igualmente negativadas, com a denominação “negro”. No processo histórico, mais especificamente em meados do século XVIII, a própria designação de “colonizador” passou a ser de “europeu”, ou mais genericamente de “branco”, uma estratégia de ressignificação da relação de oposição dicotômica. Os descendentes das relações dessas novas identidades passaram a ser conhecidos como “mestiços” (QUIJANO, 2014). Uma espécie de hibridismo que reproduz em seu interior formas desiguais de conceber o Outro e suas diferenças.

Para o mesmo autor,

Essa distribuição de identidades sociais seria, posteriormente, o fundamento de toda classificação da população na América. Com ele e sobre ele se iriam articulando, de maneira transformadora segundo as necessidades do poder em cada período, as diversas formas de exploração e de controle do trabalho e as relações de gênero (QUIJANO, 2014, p. 122).³⁹

Tanto para Quijano como para Mignolo, essa classificação hierárquica é o fundamento do Colonialismo na latino-américa, instituído desde o século XVI e fortalecido com os modelos naturalistas e biologicistas, nos séculos XVII e XIX, respectivamente. São as taxonomias utilizadas à classificação racial que se converteram em base epistêmica do poder colonial. Assim, se concebia que “por natureza” havia raças superiores e raças inferiores, perspectiva que consolidou o domínio espanhol e português em América e sustentou a legitimação científica do poder colonial europeu nos séculos seguintes (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Kant, por exemplo, em sua obra *Physische Geographie*, relaciona a cor dos povos ao caráter moral. Em outras palavras, isso significaria que a raça, e especificamente a cor da pele, é um indicativo da capacidade ou não que um povo tem para “educar” sua natureza moral. Afirma que “la humanidad existe en su mayor perfección (*Vollkommenheit*) en la raza blanca. Los hindues amarillos poseen una

³⁸ Tradução do autor.

³⁹ Tradução do autor.

menor cantidad de talento. Los negros son inferiores y en el fondo se encuentra una parte de los pueblos americanos”⁴⁰ (KANT, 1923, p. 316).

Essa perspectiva de ciência do homem concebida por Kant fundamenta uma hierarquia moral que nega a simultaneidade dos conhecimentos e suas formas de produção em distintas culturas. Igualmente, legitima o tipo de relação estabelecida entre o Colono e seu Colonizado que, em latino-américa, é marcada pela depreciação quase que total dos aspectos culturais provenientes do universo do Colonizado, colocando-o como que num tempo primitivo do desenvolvimento moral (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

A condição de colonizado coloca o ser-homem sob uma ameaça constante. Esta condição de desumanidade não lhe permite pensar outra situação, muito menos interpretar e compreender de forma ampla e crítica o que passa em seu entorno, de modo a articular alternativas de libertação. Por isso, uma das estratégias do Colonialismo é o impedimento de qualquer objetivação de imagens, símbolos ou experiências subjetivas que fortaleçam os vínculos do Colonizado com suas origens, seu *ethos*. A única objetivação visual e plástica permitida refere-se aos padrões dos Colonizadores, uma maneira forçada de internalização de um outro imaginário (QUIJANO, 2014).

De acordo com Fanon (1968), a internalização da condição de subalterno ameniza o medo, a vergonha e a ausência de dignidade, ao mesmo tempo em que o faz definhar. Deteriora-se gradativamente sua condição de humanidade que lhe possibilitaria algum tipo de esperança. Esperança de liberdade, mas também enquanto desejo de ocupar a situação oposta, isto é, o lugar do Colono.

Sartre, no prefácio da obra *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon (1968, p. 9-10), retrata a condição subalterna afirmando que:

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. [...] Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho: assentem-se os fuzis sobre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para eles. Se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade. A coisa é conduzida a toque de caixa, por peritos: não é de hoje que datam os “serviços psicológicos”. Nem a lavagem cerebral.

⁴⁰ Tradução do alemão para o espanhol realizada por Santiago Castro-Gómez, citada na obra *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, 2005, pág. 41.

O mundo do Colonizado é “um mundo maniqueísta” (FANON, 1968, p. 30). O Colono não limita apenas o espaço físico para o Colonizado. Difunde a ideia de alguém sem valores éticos e morais, uma representação do mal, uma ameaça aos costumes e valores da metrópole, a cidade do Colonizador. É uma ameaça por que lhe é atribuída a origem de doenças, heresias e instintos malévolos. Neste sentido, o Catolicismo exerceu papel determinante nas colônias latino-americanas (especialmente até meados do Concílio Vaticano II (1962-1965) e a respectiva Conferência de Medellín (1968), a partir dos quais a Igreja Católica opta por um olhar diferenciado às populações latino-americanas e seus problemas), pois foi uma religião legitimadora do papel do Colonizador - homem branco, estrangeiro, impostor. Ela “não chama o homem colonizado para a via de Deus, mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos” (FANON, 1968, p. 31).

Para Castro-Gómez (2005), a relação da aristocracia cristã com o Colonialismo é embrionária. É ela que inaugura, no século XVI, o discurso universalista dos tempos modernos, e não a burguesia liberal, paradoxalmente. É uma relação embrionária porque já se nutria nos séculos anteriores, quando das tentativas de classificação dos povos para além do continente europeu que, segundo Mignolo (2000), está associada ao discurso da “limpeza de sangue”⁴¹.

A associação entre a “classificação dos povos” e o discurso de “limpeza de sangue” está relacionada à divisão tripartida do mundo que Heródoto (485-425 a.C.) propõe, seguido por muitos pensadores da antiguidade, de que o mundo podia ser dividido em três grandes regiões: Europa, Ásia e África. Esta compreensão é representada no *orbis terrarum*⁴², de Abraham Ortelius (1527-1598), e foi base para a divisão territorial do mundo, e conseqüentemente dos povos, de forma hierárquica e com base moral, fundamentada no discurso religioso (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

⁴¹ O discurso de *limpeza de sangue*, conforme Mignolo (2000) e Castro-Gómez (2005, p. 57), é o primeiro imaginário geopolítico do *sistema-mundo* (que conceituaremos mais adiante) que se incorpora no *habitus* (conforme definição de Bourdieu) dos imigrantes europeus, estruturando a divisão étnica do trabalho, bem como a transferência de pessoas, capital e matérias primas em *nível mundial*.

⁴² O *orbis terrarum* é considerado, na cartografia, o primeiro atlas moderno que trata da circularidade da terra. Tanto Castro-Gómez (2005) quanto Mignolo (2003) tomam essa ideia do historiador mexicano Edmundo O’Gorman (1906-1995), especificamente de seu livro *La Invención de América* (1991).

A fundamentação da divisão tripartida no discurso religioso faz referência ao relato bíblico de Noé⁴³, no qual ele atribui responsabilidades para cada filho, isto é, cada um povoaria um dos três continentes: *Sem* povoaria a Ásia, *Cam*, o filho maldito, a África e *Jafet*, o filho mais velho, a Europa. Na reinterpretação teológica da antiga divisão hierárquica dos povos, a Europa ocupou um lugar privilegiado em relação à Ásia e à África, consideradas por gregos e romanos como local de “bárbaros” (O’GORMAN, 1991).

[...] As três partes do mundo conhecido foram ordenadas hierarquicamente segundo o critério de diferenciação étnica: os asiáticos e os africanos, descendentes de aqueles filhos que segundo o relato bíblico caíram em desgraça frente a seu pai, eram tidos como racial e culturalmente inferiores aos europeus, descendentes diretos de Jafet, o filho amado de Noé (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 55).

Esta concepção ideológica é retratada por cronistas ainda no século XVIII, como é o caso do jesuíta espanhol José Gumilla que, no livro *El Orinoco ilustrado* - de 1741 - se questiona sobre a origem histórica das populações indígenas; mais especificamente, de como chegaram na América deixando seus irmãos no outro lado do continente, referindo-se aos africanos⁴⁴. Reforça a relação entre indígenas e africanos enquanto descendentes do mesmo tronco, filhos de *Cam*. Amaldiçoados, portanto, embora reconheça que há diferenças entre eles (CASTRO-GÓMEZ, 2005). O indígena, especialmente da região amazônica, por exemplo, fora descrito como “un monstruo nunca visto que tiene cabeza de ignorancia, corazón de ingratitud, pecho de inconsistencia, espaldas de pereza [y] pies de miedo” (GUMILLA, 1994, p. 49).

Sob este imaginário, o Colonialismo ampliou sua capacidade de observação e exploração das riquezas oferecidas pelo continente latino-americano, provocando contínuas mudanças, como é o caso da cartografia, uma necessidade para melhorar a representação dos territórios conquistados e em disputa, ainda em fins do século XVI. As melhorias foram muito úteis às Coroas Espanhola e Portuguesa, pois puderam

⁴³ Segundo o livro de Gênesis 9, 25-27 diz-se que: “[...] 25 e disse: Maldito seja Canaã; servo dos servos será de seus irmãos. 26 Disse mais: Bendito seja o Senhor, o Deus de Sem; e seja-lhe Canaã por servo. 27 Alargue Deus a Jafé, e habite Jafé nas tendas de Sem; e seja-lhe Canaã por servo”.

⁴⁴ Castro-Gómez (2005) destaca que Gumilla sustenta a hipótese, em seu livro, de que o que ocorrera foi algo semelhante a um fato de 1731, onde um barco sumiu nas ilhas Canárias e foi levado pelas correntezas do mar até o rio Orinoco. Deduz que algo semelhante tenha ocorrido com africanos que foram levados pelas correntes marítimas até a América, no mínimo 100 anos antes da Conquista.

qualificar o projeto expansionista, tanto em nível territorial como econômico, cultural e militar. Prova disso foi o crescimento significativo da renda das Coroas. A título de exemplo, vale destacar que “[...] em 1554, a América representava 11 por cento da renda da coroa espanhola; em 1590, 50 por cento” (HALL, 1981, p. 249). Para os colonizados, a situação de opressão pouco se alterava.

É evidente que a opressão impõe uma condição de desigualdade e uma relação assimétrica. É o “maior chicote da condição humana, que desvia e vicia as melhores energias do ser humano. Oprimido e também opressor, pois, se a colonização destrói o colonizado, apodrece o colonizador” (MEMMI, 1974, p. 49). O colonizador geralmente não é o mesmo que o Colono. O Colono geralmente permanece na Metrópole, é aquele que “faz a história”, registrando aquilo que hoje nos é possível acessar referente ao projeto colonialista, seu cotidiano, suas estratégias, ideais e práticas. Os registros existentes, portanto, refletem, em sua maioria, a versão do conquistador, não do conquistado. Com isso, redobra-se a responsabilidade do investigador contemporâneo de, ao mesmo tempo, compreender o que há de força e beleza no patrimônio histórico e cultural de uma época, bem como reconhecer aí a dimensão política, econômica e ideológica que sustenta todo e qualquer sistema de dominação. Isso sem contar o desafio que é situar-se no mundo presente, enquanto ser histórico que está sendo num contínuo devir, um ser de vivências, portanto, como destacado por Dilthey (2010).

O Colonizador, por sua vez, é o executor do sistema colonial. Tal atividade era, para muitos, “trampolim para uma maior e mais rápida ascensão na Metrópole” (MEMMI, 1974, p. 15), oportunidade significativa para acumular prestígio e patrimônio. Não é por nada que, na perspectiva de encontrar fortunas ilimitadas, muitos conquistadores confessavam esse desejo, como visto na expressão de Hernan Cortés: “Nós, espanhóis, sofremos de uma enfermidade que apenas o ouro pode nos curar” (HALE *et. al*, 1966, p. 105). No entanto, esta perspectiva possui distinções. No prefácio da obra de Memmi (1974), realizado por Sartre, esse filósofo dá destaque ao retrato do colonizador sob dois aspectos: I) aquele que recusa a si mesmo em defesa do colonizado, embora sem eliminar sua condição; II) aquele que aceita a si mesmo sem as contradições do primeiro, reafirmando a condição colonialista em todas as suas consequências e contradições.

O primeiro aspecto demonstra um certo conflito interno que poderia existir no colonizador, o que leva a pensar que nem todo agente colonizador se sentia confortável com o tipo de condição imposta ao colonizado, de desumanização radical, embora em sua relação tivesse que manter essa diferenciação, basilar para que o projeto colonial continuasse operando. Já o segundo aspecto, de uma forma muito mais totalitária em relação ao primeiro, revela um colonizador convencido, militante, portanto, um sujeito que vive certa colonialidade de um sistema colonial e que o utiliza para produzir opressão em relação a outros. Neste âmbito, se mostra a relação sujeito-objeto, à qual a hermenêutica contemporânea tece sua crítica.

Todo processo de implementação do projeto colonial ou da Conquista tomou a violência (não somente física, mas moral e/ou simbólica) como aparato instrumental de persuasão. A sua manutenção e ampliação tornou necessária a força militar, que nada mais é que a legitimação de forças que impedem o ser humano de ser o que é, isto é, livre, condição fundamental do ponto de vista filosófico-educacional. Com isso, “o colonialismo nega os direitos do homem a homens que foram submetidos pela violência e aos que mantém por força na miséria e na ignorância” (MEMMI, 1974, p. 29-30).

Mas quando é que essa condição de subalternidade começa a ser alterada? Em que medida ela ainda se mantém no imaginário dos povos latino-americanos? O conflito surge quando o colonizado quer fazer parte da história, enquanto artífice dela. Duas vias se abrem enquanto possibilidades: I) a *imitação do colonizador*, que ocorre através da assimilação de seus valores, crenças, práticas e costumes, emergindo no Colonizado o desejo de ocupar o lugar e status do Colonizador; II) a *rebelião*, ou, como afirma Quijano (2014), a *subversão cultural*, que se trata de uma tentativa de negar o colonial e reafirmar as suas origens, o seu *ethos*. “A desumanização impossível do oprimido se volta e se converte em alienação do opressor: é ele quem ressuscita com seus menores gestos a humanidade que quer destruir” (MEMMI, 1974, p. 33).

Diante disso, interessa destacar que a dicotomia entre colono e colonizado fora instituída no processo de colonização, pois essa diferenciação era pouco utilizada enquanto estratégia de produção da diferenciação identitária. No caso da América Latina, por exemplo, a diversidade entre as populações autóctones era extremamente significativa. Quando um grupo conquistava o outro, a relação entre vencedor e vencido possuía diferenças da instaurada pelo Colonialismo, embora marcada por

castigos, cobrança de altos impostos e até sacrifícios humanos, especialmente nas sociedades mais hierarquizadas. Na Colônia, a diferenciação identitária não era produzida apenas para exercer o poder sobre o outro, em que o vencido reconhecia a força do vencedor e por isso o obedecia e se submetia, mas era tornado escravo sem ter sido vencido em combate, isto é, sem uma disputa de forças “justa” (QUIJANO, 2014). Havia uma destituição da honra do Colonizado, de sua alteridade, enquanto homem ou mulher. Um aniquilamento tanto individual quanto coletivo, que tolhe o potencial humano e toda possibilidade de liberdade política-social.

A manutenção da lógica de diferenciação identitária foi gradativamente se naturalizando e configurando o que se denomina de Colonialidade. Ou seja, grande parte das populações latino-americanas assumiu uma perspectiva negativada de si mesma, de subalternos em relação ao Colono ou daqueles que ocuparam o lugar dele. Embora o hibridismo seja a manifestação de que esses papéis se invertem a depender das temporalidades e espacialidades, no campo epistemológico, assim como no econômico e social, permanece uma lógica que insiste e resiste ante as teorias críticas, onde se situa a crítica pós-colonial e decolonial.

1.1.2 Gênese do pensamento decolonial

*Quando o português chegou debaixo duma bruta chuva vestiu o índio.
Que pena! Fosse uma manhã de sol o índio tinha
despido o português.
(Erro de Português, Oswald de Andrade - 1972).*

O discurso filosófico se caracteriza por sua chegada tardia. É uma atividade do pensamento que geralmente vem *a posteriori*, como um “*ato segundo*” ante aos fatos ou fenômenos. Para Hegel (1997), esse chegar tardiamente, do ponto de vista histórico, remete ao caráter reflexivo da filosofia frente à realidade, motivo pelo qual ela paga um alto preço. Em especial num tempo em que o conhecimento enquanto sabedoria se confunde com a quantidade de informações que, em grande parte, tornam-se superficiais, devido ao fato de não estarem acompanhadas de uma reflexão ou relação com a vida em seu sentido mais profundo.

Quanto a essa chegada tardia da filosofia, Hegel (1997, p. 39) argumenta que:

Para dizermos algo mais sobre a pretensão de se ensinar como deve ser o mundo, acrescentaremos que a filosofia chega sempre muito tarde. Como

pensamento do mundo, só aparece quando a realidade efetuou e completou o processo da sua formação. O que o conceito ensina mostra-o a história com a mesma necessidade: é na maturidade dos seres que o ideal se ergue em face do real, e depois de ter apreendido, o mundo na sua substância reconstrói-o na forma de um império de ideias. Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar. Não vem a filosofia para a rejuvenescer, mas apenas reconhecê-la. Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta vôo o pássaro de Minerva.

Embora seja possível discordar desse demasiado distanciamento da realidade que a filosofia hegeliana sinaliza, o intuito é, a partir das contribuições de Fornet-Betancourt (2017), Castro-Gómez (2005); Grosfoguel (2007) e Dussel (1993), chamar a atenção para os discursos que atribuem a si mesmos a pretensão de “novidade” metodológica e epistemológica. Referimos-nos, em específico, à relação entre o pensamento pós-colonial e decolonial que, embora pareçam o mesmo, possuem implicações teóricas, políticas e epistemológicas que os distinguem substancialmente. Ou seja, tais estudos possuem certos limites que, neste tópico, procuraremos desenvolver.

Um dos principais limites tem relação com a gênese do discurso sobre a condição colonial, mais conhecida como estudos pós-coloniais e decoloniais. De antemão, cabe explicar que não pretendemos, com isso, negar a importância destes estudos, até porque fazem parte do conjunto de contribuições que questionam o pensamento único e hegemônico que, sob diferentes perspectivas teóricas, ainda permeia a produção do conhecimento filosófico-educacional. Não se trata de uma oposição a essas correntes de pensamento, mas uma reflexão com maior vagar para compreender as questões de como orientar esse pensamento em nosso tempo, que não é novidade, mas que configura o esforço hermenêutico do reconhecimento das raízes que fundamentam o pensar decolonial, capaz de desvelar a diversidade de racionalidades, epistemologias e metodologias existentes. No fundo, é isso que interessa ao percurso de compreensão da produção do conhecimento, especificamente no contexto desta tese.

Quanto à gênese do pensamento decolonial, Grosfoguel (2007) traça uma diferenciação entre a crítica pós-colonial e a crítica decolonial. Do ponto de vista da literatura, as duas críticas possuem diferenças substanciais, embora ambas sejam heterogêneas, pois se constituem por um conjunto de “projetos” decoloniais, com ênfases e linguagens, perspectivas epistemológicas distintas, o que é salutar, de

modo a evitar que o decolonial se torne um discurso hegemônico, justamente o que ele tem procurado se opor. Portanto, não se trata apenas de uma mudança de centralidade, isto é, de uma perspectiva eurocêntrica para uma latinoamericocêntrica, mas de uma transformação intercultural das mentalidades, em que as distintas racionalidades possam ser reconhecidas no conjunto das produções humanas, enquanto elaborações, aberturas e possibilidades formativas para o diálogo, a convivência e a política enquanto mecanismo de emancipação e mútuo reconhecimento.

Há no mínimo duas narrativas quanto ao começo da história colonial. A quantidade em si não é problemática, pois o que de fato interessa são os aspectos *ideológicos, políticos e epistemológicos* que sustentam cada uma delas. Do ponto de vista histórico-ideológico, a primeira narrativa se refere ao domínio da Índia por parte dos britânicos, em meados do século XVIII, e do Médio Oriente (inicialmente da Argélia) por parte dos franceses e ingleses, no século XIX. Em linhas gerais, o discurso do pós-colonial visa à demarcação de um novo período histórico, posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, uma era pós-colonial. É concebido também como uma contribuição teórica aos estudos literários e culturais, a partir dos anos de 1980. A crítica produzida nesta primeira narrativa é, segundo Grosfoguel (2007), uma crítica intraeuropeia, especialmente relacionada aos sistemas monárquicos, sem ampliá-la ao que se realizou/realizava nas colônias: a difusão de um imaginário colonial. Os escravos que sustentavam a vida no interior das muralhas não viviam mais na parte exterior delas, mas nas colônias. E é essa a estrutura que não foi questionada.

Formam esse bloco, dos principais críticos considerados pós-coloniais, autores como Edward Said (1935-2003), palestino radicado nos Estados Unidos e conhecido por sua obra *Orientalismo*, de 1978. Ao descrever a experiência europeia no Oriente, este autor considera o Oriente uma invenção Ocidental, caracterizada como uma estratégia de afirmação de um sistema de saber/poder centrado na Europa⁴⁵. Outro autor é Albert Memmi (1920-), de origem judaica e nascido na Tunísia, estudioso da dinâmica subjetiva da relação colonizador/colonizado. Uma de suas

⁴⁵ Além de sua obra, pode-se consultar também o texto *Edward Said e o Pós-Colonialismo*, de Antônio Manoel Elíbio Jr.; Carolina Soccio Di Manno de Almeida e Marcos Costa Lima, publicado na Revista de História SÆculum, [29]; João Pessoa, jul./dez. 2013. Recuperado em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/19833/10968>.

principais obras denomina-se *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, de 1977. Há também o estudioso indo-britânico Homi K. Bhabha (1949-), autor da obra *O local da Cultura*, de 1994. Ele realiza suas reflexões sobre o discurso colonial transcendendo a lógica dos binarismos e a lógica que opõe sujeito-objeto, através de uma perspectiva que toma como partida o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial.

Além destes, há ainda o Martinicano Aimé de Césaire (1913-2008), negro que se destacou como poeta, ensaísta, dramaturgo e político da negritude. Em sua obra *Discurso sobre o colonialismo*, de 1955, elabora um protesto contra a cultura “Ocidental” que, devido à negação da dignidade dos negros nos processos de Colonialismo, considera esse projeto civilizatório “europeu” um sinal de sua decadência, pois se mostrava incapaz, naquele momento, de justificar-se a partir de si mesmo. De ascendências africana e francesa, há também Frantz Omar Fanon (1925-1961), que se notabilizou como psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista. Como já citado neste capítulo, é autor da obra *Os condenados da terra*, de 1961, bem como dos livros *Peles Negras, Máscaras Brancas*, de 1952 e, *Sociologia de uma Revolução*, de 1959. Destacou-se na luta pela independência da Argélia e pelos estudos da descolonização e dos efeitos psicopatológicos da colonização. Poderíamos ainda citar as contribuições do jamaicano Stuart Hall (1932-2014), do francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), dentre outros.

Mas onde se situam os pensadores latino-americanos neste cenário da crítica ao Colonialismo? Embora não seja possível, e muito menos seja a nossa intenção colocá-los todos sob uma única perspectiva e, ao mesmo tempo, em uma oposição extrema em relação aos pensadores há pouco mencionados, o intuito é o de assinalar que alguns dos principais pensadores latino-americanos inauguraram uma segunda narrativa, a do pensamento decolonial, que teria início, do ponto de vista histórico, no século XVI, com a colonização da América. Estes autores reivindicam uma releitura da crítica ao Colonialismo e sua intrínseca associação ao projeto da Modernidade, pois, em grande parte, a narrativa dos estudos pós-coloniais, que parte do século XVIII e XIX, desconsidera o que ocorreu nas colônias americanas, ou seja, anteriormente à Colonização do Médio Oriente e da Índia.

A segunda narrativa parte de um fato determinante para a Coroa Espanhola, a Guerra de Granada, encerrada em 1492 com a rendição do rei Boabdil, depois de

praticamente 800 anos de domínio árabe e judeu na região⁴⁶. A tomada da Andaluzia fortalece a luta pela unificação do Estado Monárquico Espanhol, processo que foi decisivo no período dos reis católicos (1482-1492). É neste percurso de unificação espanhola que a Rainha Católica Isabel autoriza e financia Colombo a empreender a *Conquista* na América, fato de grande influência na consolidação do discurso de Modernidade (GROSGUÉL, 2007).

Essa perspectiva situa a Espanha como a primeira nação moderna, opondo-se à grande parte das interpretações da Modernidade, tanto na Europa Central quanto nos EUA, bem como muitos intelectuais espanhóis. Sustenta essa leitura contra-hegemônica do pensamento o fato da região de Andaluzia (de forte influência muçulmana) ter sido considerada a mais culta do Mediterrâneo no século XII, com forte inspiração no humanismo renascentista italiano e influenciada pela reforma universitária de Salamanca - onde a Escolástica introduz aspectos “modernos” ante aos medievais -, seguida pela cultura barroca jesuítica, cuja influência filosófica de Francisco Suárez⁴⁷, por exemplo, é de grande relevância na inauguração do pensamento metafísico moderno (AL-YABRI, 2001), mais conhecida como segunda Escolástica. *Dom Quixote*, considerada a primeira obra literária moderna a seu estilo, escrita pelo espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), representa, em seus dois personagens, mundos diferentes, o sul islâmico e o norte cristão. Cabe lembrar que Dom Quixote enfrenta os moinhos, símbolos da modernidade, provenientes de Bagdá (mundo islã) desde o século VIII d.C. (DUSSEL, 2016). Da mesma forma, também podemos citar a publicação da primeira gramática de língua castellana (1492) e o primeiro dicionário espanhol (1522), pelo humanista e filólogo espanhol Elio Antonio de Nebrija (1441-1522). São expressões do pensamento da considerada primeira Modernidade. “Com a Revolução Industrial e o Iluminismo, a Modernidade atingiu sua plenitude, financiada pelo colonialismo, expandindo-se pelo Norte da Europa, pela Ásia e, depois, pela África” (DUSSEL, 2016, p. 59).

⁴⁶ Para maiores detalhamentos da Guerra de Granada, sugere-se consultar o texto *La conquista de Granada: el testimonio de los vencidos*, de José Enrique López de Coca Castañer, publicado en Norba, Revista de História, Vol. 18, 2005, p. 33-50. Recuperado em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2274178>

⁴⁷ Para aprofundamentos, sugere-se consultar o texto *El aporte de Francisco Suárez a la Filosofía Moderna*, de María Mercedes Bergadá, disponível em: <http://www.filosofia.org/aut/003/m49a1921.pdf>. Acesso em 13 dez. 2018.

Com base em Enrique Dussel e Immanuel Wallerstein, Castro-Gómez (2005, p. 50) assinala que:

[...] La modernidad se cimentó sobre una materialidad creada ya desde el siglo XVI con la expansión territorial española. Este generó la apertura de nuevos mercados, la incorporación de fuentes inéditas de materias primas y fuerza de trabajo que permitió la “acumulación originaria de capital”. El sistema-mundo moderno/colonial empieza con la *constitución simultánea* de España como centro frente a su periferia americana. La modernidad y la colonialidad pertenecen entonces a una misma matriz genética, y son por ello *mutuamente dependientes*. No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa sólo se hace “centro” del sistema-mundo en el momento en que constituye a sus colonias de ultramar como “periferias”.

América se torna a primeira “periferia” do *sistema-mundo*⁴⁸, não apenas no sentido geográfico-territorial, mas também por seus elementos discursivos constitutivos da Modernidade, enquanto projeto universalista. É neste sentido que o Colonialismo não se constituiu apenas por fatores econômicos e políticos, mas por uma forte incidência na dimensão cognitiva, simbólica e epistemológica, evidenciados nos estudos de Said, Bhabha, Quijano, dentre outros.

Do ponto de vista teórico, a diferença entre as duas narrativas é a de que, se partirmos da história colonial dos séculos XVIII e XIX, a Modernidade e o Colonialismo não aparecem constitutivos um do outro, embora sejam processos simultâneos, pois a Modernidade aparece enquanto crítica emancipadora no interior da Europa, e em paralelo à sua expansão para a Ásia e Médio Oriente (GROSFOGUEL, 2007). Salta-se, neste caso, mais de dois séculos, dando a impressão de que o discurso da Modernidade emerge de forma independente da história colonial.

Se partirmos de 1492, a relação entre Modernidade e Colonialismo aparece de outra maneira, pois o moderno surge no efervescer da história colonial. É o período em que a crítica aos antigos reinos e/ou monarquias se acentua em paralelo às exigências por mais direitos, liberdade, libertação de estruturas de poder e a constituição de estados-nação como forma de emancipação. No entanto, essa crítica não problematiza a relação da Europa com outros povos, especialmente os da

⁴⁸ De acordo com Castro-Gómez (2005, p. 53-54), a ideia de *sistema-mundo* é estabelecida por Wallerstein (1980), ao conectar os aportes da teoria da dependência com os trabalhos sobre o Mediterrâneo realizados por Braudel. O Mediterrâneo deixa de ser o eixo da história mundial, como apregoado por Hegel. E a Europa começa a ser “provincializada” na cena da teoria social. Deste modo, passa a importar o *sistema-mundo*, isto é, a relação entre os centros, as periferias e semiperiferias, com forte ênfase nas unidades geohistóricas e geoeconômicas, exceto as geoculturais, um dos principais motivos dos denominados epistemicídios.

Conquista, com algumas raras exceções. É uma crítica eurocentrada que não questiona a estrutura imperial e sua relação com o mundo não europeu, bem como o racismo como critério de classificação e inferiorização do Colonizado e elevação a um estágio superior do homem europeu, branco, cristão. Garantia de dignidade, de direitos e de emancipação aos que vivem dentro da “muralha” (Europa), subalternidade e exploração aos que habitam na parte exterior “dela” (Colônias) (GROSFOGUEL, 2007).

Nesta perspectiva, ocorre uma relação direta entre a crítica interna europeia, a produção de conhecimento e o acúmulo de riquezas, com a expansão colonial do século XVI. Uma retroalimenta a outra, gerando uma relação de interdependência. As transformações modernas estão associadas à apropriação de bens e conhecimentos de outros povos que, acrescidos às competências e técnicas já desenvolvidas nas metrópoles, fomentaram uma impulsão interna para o desenvolvimento das diversas áreas da atuação humana na época. Ou seja, boa parte do que se produziu enquanto Modernidade/Colonialismo recai sobre os ombros dos povos colonizados, o que justifica as conclusões de vários filósofos e cientistas sociais (especialmente latino-americanos) de que a Modernidade é melhor definida como um projeto civilizatório e não emancipatório, sendo, Modernidade e Colonialismo, duas faces de uma mesma moeda (GROSFOGUEL; CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Para Dussel (1999), a Modernidade é um fenômeno mundial que se manifesta a partir de duas perspectivas. Uma é consolidada nos séculos XVI e XVII e que corresponde ao *ethos* cristão, de caráter humanista e renascentista que floresceu na Europa católica e nas colônias em América. Esta gerou uma primeira subjetividade com base no discurso moderno/colonial, bem como uma primeira crítica a esse discurso. Com base no pensamento filosófico de Levinas, Dussel descreve esta subjetividade a partir da ideia do “Eu” conquistador e aristocrático frente ao “Outro” americano, numa relação marcada pelo domínio e exclusão.

A outra perspectiva de Modernidade, que ideologicamente se autorreferencia como a *única* Modernidade, surge com o colapso geopolítico da Espanha, a partir do final do século XVII, associado à emergência de novas potências hegemônicas, como Holanda, Inglaterra e França. A administração do *sistema-mundo* se sustenta no discurso de *eficácia, biopolítica e racionalização*, muito bem assinalados nas obras de Weber e de Foucault (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Uma segunda diferença entre as duas narrativas é a questão política. Isto é, se a Modernidade é um projeto emancipatório, tem de ser ampliado para todos os povos, de modo que todos se emancipem de igual maneira, assim como sinaliza Habermas (1982) a partir da ideia da *ação comunicativa*⁴⁹, que tornaria possível a construção racional de consensos. O que ocorre é que o projeto moderno possui um caráter mais civilizatório do que emancipatório e, por este motivo, se apresenta desde sua origem associado ao colonial. Além de não ter atingido os ideais de emancipação, há uma série de consequências que, do ponto de vista filosófico, merecem reflexões. Nenhum projeto de humanidade produziu tanta morte, desigualdade e esgotou tanto os bens naturais ameaçando a sobrevivência de inúmeras espécies de vida, inclusive a humana. É uma civilização destrutiva (GROSFOGUEL, 2007). E isso exige do humano um repensar sua relação com a natureza, com as formas de produção/consumo e com o próprio conhecimento. Projetos mais sustentáveis, coletivos, que possuam forte incidência nas concepções e processos formativos das atuais e futuras gerações. Em outras palavras, se trata de responder à questão: por qual projeto político seguiremos adiante? No contexto desta tese, essa é uma tensão e preocupação que move a reflexão sobre as produções educacionais no âmbito do PPGE/UFSC. Isto é, que caminhos elas sinalizam?

Dussel (2016) tratará deste desafio a partir do projeto de *transmodernidade*. Não é o mesmo que a Pós-Modernidade, concebida como uma crítica europeia à própria Modernidade. Trata-se de transcender a própria Modernidade e as fronteiras estabelecidas pelo *sistema-mundo*, até porque para as sociedades não alcançadas pela Modernidade não tem sentido falar de pós-moderno, pois em alguns casos ainda estariam num período pré-moderno, se analisados a partir do eixo central do *sistema-mundo*. A questão é que dois séculos de período ilustrado (1789-1989)⁵⁰, mesmo que com significativa hegemonia, não foi suficiente para uma transformação cultural dos povos, ao que Ricoeur (1978, p. 331) denomina de “núcleo ético-mítico”, isto é, os

⁴⁹ O conceito de ação comunicativa (ação orientada ao entendimento) opera numa oposição à ação estratégica que se caracteriza por atitudes orientadas a certa eficácia. A ação comunicativa (modelo do acordo) pressupõe uma atitude performativa (realizativa) de falantes e ouvintes onde esses são dependentes uns dos outros porque só podem chegar a um consenso sobre a base do reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. Em outras palavras, os participantes chegariam a um acordo racional sempre quando guiados por um motivo (HABERMAS, 1982).

⁵⁰ Período entendido desde a Revolução Francesa até a queda da União Soviética, correspondente a ascensão hegemônica norte americana pós-Guerra Fria.

valores que fundamentam e identificam cada povo, expressão das “atitudes concretas em face da vida”. É verdade que nas últimas duas décadas houve um aceleração desse processo, em virtude do uso da internet e de tecnologias de informação e comunicação, mas que ainda não atingem a maioria da população mundial.

O *transmoderno* configura-se como um projeto alternativo que coloca em diálogo as atualidades com as culturas milenares, desde o extremo do continente Asiático passando pelos continentes Africano, Europeu, Latino-americano, a Oceania e a Antártida. Faz parte deste projeto identificar os pontos e valores comuns, tendo em vista a vida do/no planeta. Isto é, que princípios formativos, éticos e políticos as diferentes epistemologias preservam e a partir das quais se sustentam ao longo do tempo. Boa parte das culturas não ocidentalizadas, muitas delas colonizadas e historicamente ignoradas e desprezadas no *sistema-mundo*, oferecem contribuições que, através do diálogo intercultural, podem sinalizar alternativas que evitem maiores danos culturais, sociais e ambientais. Isso se deve ao fato de cultivarem ao longo de séculos uma relação não predatória da natureza e menos exploradora do humano. “Uma futura cultura *transmoderna*, que assume os momentos positivos da Modernidade [...], terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes” (DUSSEL, 2016, p. 63).

A questão é saber: quais seriam os mecanismos internos e externos às culturas a articular tamanho empreendimento? Quais seriam os aportes epistemológicos, filosóficos, políticos e metodológicos capazes de sustentar um projeto desta natureza? Parece-nos que um movimento indispensável a ser intensificado no campo filosófico-educacional refere-se à plasticidade deste diálogo intercultural, enquanto atitude a provocar o pensamento diverso, dissonante, dialético, emancipador.

Outra diferença entre as duas narrativas diz respeito à questão epistemológica. A partir do projeto moderno/colonial, se construiu um imaginário do homem ocidental como privilegiado no plano epistêmico, pois a crítica produzida na Modernidade ilustrada não atinge o centro do debate levantado posteriormente pelo pensamento decolonial. Sem desconsiderar a contribuição dada pela universidade, ela é um dos maiores exemplos, pois mantém um caráter estritamente ocidentalizado, isto é, sua estrutura de poder se reproduz no mundo todo (GROSFOGUEL, 2016).

Assim como ocorre com as Ciências Sociais, é notório na Filosofia, na Educação, bem como em outras áreas do saber, a predominância de teóricos oriundos de praticamente cinco países: Itália, França, Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. É óbvio que há exceções, mas o eixo central das disciplinas oferecidas nos cursos universitários, por exemplo, geralmente considera perspectivas teóricas de pensadores destes países (GROSGOQUEL, 2016). Não significa que não sejam contribuições relevantes e que não devam ser estudadas. Devem fazer parte do escopo a ser conhecido, a não ser em conteúdos específicos que não dizem respeito a outras racionalidades. O fato é que outras perspectivas teóricas, também relevantes, são consideradas de menor valor acadêmico e científico. Uma boa questão seria pensar sobre os critérios utilizados para essa classificação.

Associado à predominância geopolítica do conhecimento, está a forte presença de homens enquanto autores estudados nos países acima citados. É certo que a inclusão mais generalizada e o reconhecimento da mulher na produção do conhecimento são historicamente recentes. Isso demonstra, desde já, um caráter sexista da epistemologia predominante, além do critério racista predominante desde a Colonização, ao que Grosfoguel (2016) denomina de *racismo/sexismo epistemológico*. No entanto, há programas, pesquisadores e docentes que, seja a partir dos estudos decoloniais ou não, colocam em diálogo outras perspectivas epistemológicas e hermenêuticas que têm ampliado o leque de referenciais produzidos em outros espaços não centrais, por homens e mulheres que tem reconhecido como salutar tal abertura, reforçando o que Boaventura de Sousa Santos (1995) denomina de *epistemologias do Sul*, que se sustenta, segundo ele, sobre as seguintes orientações: “aprender que existe o sul; aprender a ir para o sul; aprender a partir do sul e com o sul” (p. 508). O “Sul” não se restringe ao aspecto geográfico, mas faz referência, principalmente, às epistemologias fronteiriças para além da perspectiva dominante.

Para Grosfoguel (2016), a constituição da epistemologia de caráter universal/universalizante parte de três fatos, denominados por ele de *genocídios/epistemicídios*, que ocorreram no decorrer do século XVI. O primeiro é contra judeus e muçulmanos em Andaluzia, na Espanha. O segundo contra indígenas e africanos em América. O terceiro contra uma parcela de mulheres europeias que foram consideradas bruxas e, por isso, queimadas até a morte. De acordo com o

referido autor, boa parte da historiografia relata as três histórias dissociadas uma da outra. No entanto, a estrutura patriarcal vigente na época na Europa está associada à estrutura racista colonial. Para ele, o racismo e o sexismo constituem o arcabouço epistemológico do Ocidente, pelo fato de não reconhecer outras epistemologias e o papel das mulheres.

Interessante notar que com o declínio do poder espanhol a partir da Guerra dos 30 anos (1618-1648), um período de enfrentamento entre as principais potências europeias do século XVII, deslocou-se o centro do poder para o Norte da Europa: Holanda, Inglaterra e França. Gradativamente, Espanha foi perdendo força e, assim como Portugal, passaram a ser tratados culturalmente como “contaminados” por muçulmanos, indígenas e africanos, devido à relação estabelecida via Colonização. De certo modo, foram taxados de incapazes do uso da razão, a exemplo dos ilustrados. Esta diferenciação, embora sutil e já debatida por muitos teóricos, permanece até os dias atuais no imaginário em geral (GROSGUÉL, 2016).

Como já dito, a concepção de Modernidade predominante é eurocentrada, produzida internamente por um esforço da razão como processo crítico, atingindo seu “ápice” enquanto elaboração teórica nos séculos XVIII e XIX. Se considerarmos a “primeira” e a “segunda” Modernidade, a Europa se mantém no centro do *sistema-mundo* por volta de cinco séculos (1492-1945) (DUSSEL, 2016). Para além dos conflitos intraeuropeus, há um histórico, uma tradição que importa e impacta o pensamento educativo que, no diálogo intercultural, não pode ser simplesmente descartado à revelia de modismos ou fundamentalismos, mas revisitado e colocado como mais uma contribuição para o pensar filosófico-educacional. Da mesma maneira, os estudos pós-coloniais e decoloniais, a partir de distintos prismas e perspectivas, sustentam outros olhares não hegemônicos, nem por isso, menos relevantes.

1.2 (De)colonialidade do saber: outros “fios” da tessitura de “projetos inacabados”

O *sistema-mundo europeu/euro-americano moderno/colonial capitalista/patriarcal* foi regulando as identidades nos mais de 500 anos da Conquista, de acordo com modelos e pressupostos que se tornaram hegemônicos nos diferentes períodos e regimes governamentais. Essa lógica se mantém e se sustenta mesmo

após o término dos regimes coloniais, a partir de políticas, sistemas de domínio econômico e pressupostos epistemológicos que, embora sofressem adequações, reproduzem modelos hegemônicos do homem branco, euro-americano, judaico/cristão. Não obstante, na tentativa de instaurar outras leituras e narrativas é que se situam os estudos pós-coloniais e decoloniais, por isso os consideramos projetos inacabados, no plural, pois necessariamente não visam (e não deveriam) se tornar homogêneos e hegemônicos, mas ampliar as perspectivas de leitura e entendimento do passado e ressignificar o presente.

De acordo com Grosfoguel (2007), passamos por algumas fases, do “cristianiza-te ou te mato” do século XVI, ao “civiliza-te ou te mato” dos séculos XVIII e XIX, ao “desenvolve-te ou te mato” do século XX e, no início do século XXI, “democratiza-te ou te mato”. Durante estes séculos, pouco se tem incluído de perspectivas não europeias ou norte-americanas para pensar a democracia, a cidadania e a produção do conhecimento educacional, por exemplo. Muito embora essas perspectivas venham sendo melhoradas, o fato é que não sofreram grandes mudanças no âmbito da diversidade epistêmica. Experiências Indígenas, Africanas, Chinesas, Árabes ou outras foram e são rechaçadas *a priori*, especialmente quando começam a suspeitar e ameaçar os interesses ou perspectivas hegemônicas de poder e de ciência⁵¹. Esses são alguns dos sinais vitais do que se denominou de *Colonialidade* e, quando referido mais especificamente às estruturas do pensamento e da formação, a denominação de *Colonialidade do Saber*.

A colonialidade do saber se manifesta nas desigualdades e injustiças socioculturais produzidas pelo Colonialismo e Imperialismo, além do legado epistemológico do Eurocentrismo⁵², que dificulta a compreensão do mundo desde o mundo em que diferentes povos vivem, com suas epistemes e horizontes de sentido

⁵¹ Dentre muitos esforços atuais de investigadores, universidades e entidades diversas que têm instaurado processos de intercâmbio de saberes, conhecimentos e experiências intercontinentais, destacamos os estudos em torno do “Giro Decolonial”, coordenados por Dussel, Quijano, Mignolo e outros pensadores; dos Diálogos Sul-Sul, de Boaventura Souza Santos; do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO); da Escola Internacional de Filosofia Intercultural (EIFI), coordenada por Raúl Fornet-Betancourt; das influências Pedagógicas na educação dos países Ibero-americanos, coordenado por José María Hernández Díaz; entre muitos outros.

⁵² Para Dussel, o “Eurocentrismo” consiste exatamente em constituir como *universalidade abstrata humana em geral* momentos de *particularidade* europeia, a primeira particularidade *de fato* mundial (quer dizer, a primeira universalidade humana concreta). A cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc, *moderno-europeias* foram tomadas como a cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc, sem mais (humano-universal-abstrato) (DUSSEL, 2012, p. 69).

próprios. Mignolo (2010) assinala que os gregos inventaram o pensamento filosófico, de grande importância, sem dúvidas; no entanto, não inventaram o Pensamento. O Pensamento encontra-se em todos os lugares em que as distintas culturas se desenvolveram, constituindo assim múltiplas epistemes e formas de compreensão que integram o patrimônio da humanidade.

Catherine Walsh (2013) afirma que a colonialidade do saber impede o reconhecimento de outras racionalidades, epistemologias e horizontes de compreensão, especialmente dos povos periféricos ou fronteiriços, como assinalado por Grosfoguel. A base de sustentação da colonialidade do saber é o conjunto de imbricações com a colonialidade do poder, do ser e do viver, em que a organização e legitimação do conhecimento ocorrem a partir da articulação entre os centros de poder e as regiões subordinadas, ao que Mignolo (2010) denomina de *diferença colonial e geopolítica do conhecimento*.

De acordo com o mesmo autor, intrínseco ao colonialismo do mundo, ocorreu a constituição colonial dos saberes, das linguagens e da memória, instituindo-se de forma legítima a negação de imaginários coletivos das culturas colonizadas. A culminância deste processo se dá nos séculos XVIII e XIX, através da organização dos tempos e espaços, das culturas, dos povos e territórios sob uma grande narrativa universal, em que o centro geográfico e o movimento temporal remetem-se ao continente europeu (LANDER, 2005).

Por mais que se queira um homem/mulher autônomo/a, livre e responsável, ele/a estará cultural e socialmente entranhado/a por padrões identitários que tecem as relações intersubjetivas, impostos por forças exteriores ao grupo de pertença e internalizados gradativamente. Resulta de um sistema de classificação e identificação que toma por base, no caso dos povos latino-americanos, uma suposta superioridade branca em detrimento às bases identitárias autóctones. Sustenta-se através de relações desiguais de poder que visam certa conformação em relação ao que é considerado “atrasado” e “negativo”, marco das fronteiras estabelecidas pelo poder colonial, que impulsionam processos de subordinação, subalternização e exclusão. Tanto pesquisas quanto processos formativos acabam por reproduzir tais lógicas quando não se atentam aos “fios” que tecem as relações de produção e legitimação do conhecimento, contribuindo com a reprodução de certa colonialidade do saber. Ou, quando percebem tal emaranhado, buscam criar subterfúgios ou estratégias para

instaurar processos decoloniais, ou não coloniais, do saber, donde se situa o esforço da presente tese.

A presença de concepções e práticas etnocêntricas nas instituições educacionais e de pesquisa acaba reforçando a homogeneidade na medida em que partem de pressupostos padronizantes, herdados e naturalizados através do processo de colonização. Estas heranças “[...] se encontram internalizadas e ainda vivas no presente através das relações de poder, conhecimentos e subjetividades” (LIMA, 2014, p. 155).

A relação assimétrica entre sujeitos, culturas e suas perspectivas epistemológicas é o que dá sustentação ao processo de alargamento dos espaços acadêmicos para que outras epistemologias e hermenêuticas se integrem e provoquem a criação de novas cenas e cenários para pensar a produção do conhecimento e a formação em perspectivas decoloniais. Esses processos têm de ocorrer a partir de outras lógicas, mesmo que esta relação ocorra entremeio a riscos, conflitos e consensos, pois, de acordo com Leopoldo Zea (1972), a América Latina, por exemplo, é fruto de heranças coloniais, mas também de resistências que produziram identidades, pedagogias, compreensões e filosofias com características próprias⁵³.

Mas como pensar e efetivar processos de alargamento dos espaços formativos e educacionais para que se reconheçam outras perspectivas epistemológicas e hermenêuticas senão através de um processo decolonial dos próprios centros de produção e legitimação do conhecimento? Para Mignolo (2008), por exemplo, o percurso do decolonial está associado a uma espécie de *desobediência epistêmica*, seja na produção do conhecimento, nas escolhas metodológicas ou no aporte teórico. Pressupõe compreender dialética e interculturalmente o mundo através das próprias interioridades, do espaço geográfico e da cosmovisão dos que aqui habitam, neste caso, brasileiros e latino-americanos, em suas múltiplas identidades, cosmovisões e racionalidades.

Não se trata de excluir a(s) epistemologia(s) dominante(s), mas realizar uma releitura dos processos históricos, não somente sob a ótica do colonizador, e tampouco sob a perspectiva daquele que se sustenta no discurso derrotista fazendo-

⁵³ Mais informações, consultar as obras *Discurso desde a marginalização e a barbárie* e *A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente*, publicadas em 2005.

se de vítima indefesa. Há que se enfatizar o potencial das interculturalidades, do hibridismo e dos *entre-lugares* (BHABHA, 2013), do *pensamento de fronteira* (MIGNOLO, 2008), que possibilita reconhecer a relação de complementaridade, e não antagônica, entre os campos do conhecimento, o que produz uma ressignificação do universal moderno pelo *pluriversalismo* (BALLESTRIN, 2013).

Instaurar um processo de decolonialidade por vias não coloniais implica em uma ruptura com o pensamento único e a mera reprodução de concepções e práticas socioculturais orientada pela lógica mercantil. Lógica que opera sustentada no abstrato, cuja maior representação é o dinheiro, retirando o humano de sua relação propriamente humana, isto é, afetiva, racional, recíproca e intersubjetiva. O decolonial é um percurso contínuo e dinâmico de reinvenção e ressignificação da própria existência (GENIS, 2004). Necessariamente, não implica negar o passado, mas olhá-lo sob outras lentes, como parte da história que nos constitui, recuperando o belo que pode ter havido e evitando a repetição daquilo que foi violento, desonroso e desumano.

Na medida em que os indivíduos se liberam de posturas etnocêntricas e autossuficientes, ou que vão se desarmando culturalmente, vai se configurando uma epistemologia de convivência e de enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico como prático, para gerar atitudes compreensíveis e processos de transformação cultural dos indivíduos em diálogo, condições indispensáveis para o reconhecimento mútuo (PANIKKAR, 1993; HONNETH, 2009; RICOEUR, 2008). Neste sentido, o processo interpretativo (compreensão/explicação) da hermenêutica filosófica contemporânea é um percurso alternativo ao desenvolvimento da pesquisa, bem como do ensino e da extensão universitária, de modo a favorecer uma maior equidade entre as distintas vozes e perspectivas científico-filosófico-educacionais.

1.2.1 Crítica à Ciência na (Pós) Modernidade/Colonialidade

A ciência é uma atividade da mente humana, assim como o é a filosofia, a teologia e outras áreas do saber. De acordo com Panikkar (2009), o científico opera com o “pensamento”, em termos gerais, visando a conceituação do saber, o que, em certa medida, não é o todo do pensamento. A metáfora, a alegoria e a interpretação simbólica, por exemplo, são linguagens humanas fundamentais, mas que não se traduzem/reduzem em conceito. São linguagens muito caras à educação.

Praticamente em todas as tradições da humanidade a ciência representa o acúmulo e sistematização do saber. E saber é como que encharcar-se da coisa conhecida. Esta perspectiva está presente, segundo Panikkar (2009), desde os pré-socráticos, quando afirmavam que “cada um de nós é um microcosmos”; em Aristóteles, repetido pelos escolásticos, quando dizia que “a alma humana (psique) é em certo modo todas as coisas”; nas *Upanisad* indianas ao dizerem que “conhecer Brahman é converter-se em Brahman”; e assim como na tradição budista, em que “conhecer *pratitya-samutpada* (a concatenação universal de todas as coisas) significa chegar à iluminação”.

A ciência, no fundo, reproduz um arquétipo humano de que o conhecimento possui um caráter “salvífico”. No entanto, a fragmentação do saber em especialidades fez com que o conhecimento perdesse o seu caráter holístico, pleno e espiritual (num sentido filosófico e transreligioso), fazendo com que a “salvação” se reduzisse ao bem-estar material. “O conhecimento pleno é inseparável do amor, é o modo humano de alcançar a perfeição, a libertação e a plenitude”⁵⁴ (PANIKKAR, 2009, p. 166).

De acordo com o mesmo autor, a ciência moderna “renunciou”, em certo sentido, à tradição enquanto sabedoria. Tomou por empréstimo a palavra milenar *scientiae* (saber, conhecimento), substituindo seu significado pelo exercício controlado e repetitivo de calcular, prever e dominar um determinado “objeto” ou problema, seja ele um fato, fenômeno, texto ou uma ação humana. “O fenômeno deve ser repetido, de modo que entre em um modelo controlado” (PANIKKAR, 2009, p. 166). Nesta virada epistemológica que marca o início da ciência moderna, se substituiu a *inteligência* dos princípios e do processo compreensivo pela *investigação* com base na observação e experimentação de setores ou aspectos da realidade. Com isso, o domínio do ser humano sobre a natureza provocou a substituição da ordem cósmica por uma concepção mecânica do mundo (FORNET-BETANCOURT, 2017).

Por esse motivo, é possível suspeitarmos do caráter neutral e universal da ciência moderna, especialmente quando se trata das ciências humanas e, especificamente, da educação. Ela não é neutra, pelo fato de possuir um valor moral que, mesmo não sendo universal, ao entrar em uma cultura sempre produzirá algum tipo de impacto. Seu valor, portanto, sempre estará vinculado à cultura que a tem

⁵⁴ Tradução do autor.

gerado, que hoje não se reduz somente ao Ocidente, no caso da ciência moderna. Prova de sua não neutralidade, positivamente ou não, é a sua difusão e importância recebida no mundo todo. É portadora, outrossim, de “uma cosmologia concreta” (PANIKKAR, 2009, p.167).

Ainda de acordo com Panikkar, a pretensão de universalidade não se sustenta na medida em que a ciência moderna não atravessa o tempo, o espaço, nem mesmo a história. Mesmo frente ao amplo processo de globalização e intercomunicação, é forte a presença de enfoques radicalmente distintos relacionados à vida, à morte, à corporeidade, à organização do tempo, do espaço e dos aspectos políticos e sociais, bem como à educação. Admitem-se outras formas de fazer ciência e compreender o mundo e a vida, pois para muitas culturas a ciência moderna ainda parece ser um “corpo estranho”, que acaba desestabilizando o tecido íntimo da cultura em que tem penetrado, geralmente por ser um processo impositivo e massivo. “A civilização ocidental que se impõe através da classe dominante não resulta natural” (PANIKKAR, 2009, p. 168), ou seja, não é consequência de um processo inclusivo, intercultural e de diálogo entre distintas racionalidades.

A desestabilização do tecido íntimo de uma cultura significa a sua destruição simbólica, aquilo que para Ricoeur (1989) é um dos aspectos centrais a serem observados no processo de interpretação e compreensão. As culturas não são folclore, e muito menos a ciência moderna é pura experimentação ou conjecturas mentais (PANIKKAR, 2009). Portanto, toda crítica a esta relação tem de assegurar o espaço do plural, do diverso e da historicidade, de modo a favorecer a coexistência das culturas e civilizações sem que uma se arrogue o direito de representar o conjunto de saberes e experiências humanas, bem como o poder de reduzir a diversidade da humanidade a uma única forma, mesmo que tenha potencial de se alastrar além-fronteiras, o que tem, em certa medida, produzido os hibridismos ao longo da história.

O uso da razão possibilitou organizar o conhecimento de forma mais sistemática, tanto é que parte da tradição iluminista a considerou sua principal esperança de libertação do homem moderno, que no contexto das lutas de classe, foi sendo traduzido pelo materialismo histórico. A educação, neste sentido, passou a ser o instrumento que oportunizaria a emancipação dos indivíduos e a realização dos fins últimos da humanidade, inclusive no aspecto de sua moralidade. Modernidade e

racionalidade se associam através da própria razão, a qual desacredita de tudo que não possui bases científicas.

Kant é um dos maiores expoentes dessa perspectiva. Dirá que o Iluminismo proporcionaria a saída do homem de sua menoridade, concebida como incapacidade de compreender algo sem auxílio de outrem. Para ele, a menoridade é culpa do próprio indivíduo se a causa não residir na ausência de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. “*Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo” (KANT, 1995, p. 481-482).

Qual é o problema posto com este horizonte; qual o seu limite? Desenvolve-se a crença num sujeito autônomo e soberano que passa a dispor de instrumentos racionais para exercer a liberdade de pensamento com base em argumentos “sólidos”. Para tanto, seria necessária uma formação adequada para que cada um desenvolvesse seu caráter e seu potencial, tornando-se capaz de obedecer às leis do Estado e da razão. Com isso, passaria a exercer conscientemente sua liberdade moral (KANT, 1995). Tais aspectos aparecerão na concepção kantiana de formação, educação e universidade, em muito já refletida e aprofundada a partir de inúmeros estudos, tanto filosóficos, antropológicos, como educacionais ou outros. É parte da crítica relativa à colonialidade do saber, uma vez que atravessa a produção e legitimação do conhecimento no contexto latino-americano.

Uma das vertentes críticas à ciência moderna, embora também afetada pelo seu referencial, foi elaborada pelo historicismo⁵⁵, especialmente na abertura provocada pelo surgimento das ciências do espírito. Pode-se dizer que o século XIX não ficou restrito ao domínio do Iluminismo, isto é, da ciência, e, mais especificamente, das ciências da natureza. Pelo historicismo, estabelece-se uma crítica aos diferentes ramos do saber, os quais, quando submetidos ao processo de “historização”, resultam em disciplinas que posteriormente se chamaram de “*Geisteswissenschaften*”, isto é,

⁵⁵ Em Schnädelbach (1991), compreende-se o “historicismo”, em primeiro lugar, como que um positivismo prático das ciências do espírito. É uma *prática* científica de caráter meramente contemplativo, pois se abstém de considerações em nível prático. Em segundo lugar, é compreendido em associação a um *relativismo* histórico, enquanto posição filosófica que rechaça qualquer validade absoluta. Em terceiro, Schnädelbach considera que o “historicismo” demanda uma perspectiva positiva, especialmente por introduzir um sentido mais compreensivo do mundo, assinalado fortemente por Dilthey, em *Introdução às ciências do espírito*, ampliada por historiadores da educação mais contemporâneos, como é o caso de Reinhart Koselleck (1923-2006), dentre outros.

as “ciências do espírito” (SCHNÄDELBACH, 1991, p. 51-52), o que não deixa de representar certa fragmentação do saber.

Reis (2002) define que, metodologicamente, o historicismo funda a hermenêutica filosófica. E nesta tarefa, Dilthey (2010) tem dado significativa contribuição. A partir da ideia de filosofia da vida, baseada na experiência vivida, ele procura estabelecer os critérios de distinção entre as ciências naturais e as ciências do espírito, assim como as condições de possibilidade e de validade. Procura superar o transcendentalismo kantiano, opondo-se à *razão pura* através de uma *crítica da razão histórica*.

Neste sentido, o próprio Kant ofereceu uma leitura mais ampliada a partir de sua obra *Crítica da razão prática*, considerando que o valor da razão dada pelo humano tem a ver com o seu uso prático. Em Dilthey, o importante não é considerar que a razão tem a ver com a história, senão que seja afirmada a historicidade da razão. Com ele, a filosofia passa a reconhecer a historicidade do homem, como um ser histórico, e do saber, enquanto conhecimento inacabado (DILTHEY, 2010).

Quem também procurou estabelecer relações entre a história e a filosofia, mais especificamente em relação à própria hermenêutica, é Reinhard Koselleck (1923-2006), ao propor a instauração de um processo de superação da tradicional história das ideias, um campo de estudos que remonta ao século XVIII, apresentando algumas reflexões em torno da *Begriffsgeschichte*, ou história conceitual.

Para ele, há uma relação intrínseca entre a história e a linguagem, o que torna os conceitos mutáveis, isto é, portadores de uma série de *camadas temporais* que podem remeter à Antiguidade, ao mundo moderno ou às perspectivas contemporâneas. Buscam melhor exprimir a relação com o contexto e o tempo presente, impondo à compreensão hermenêutica o desafio de transgredir o texto literal. No âmbito desta tese, significa que o processo interpretativo precisa integrar aspectos da hermenêutica filosófica e da historicidade dos conceitos abordados.

A marca de sua contribuição foi a de demonstrar os vínculos existentes entre o pensamento social ou político e os indivíduos, bem como o entrecruzamento constituinte das expressões de determinadas consciências históricas. Em outras palavras, Koselleck (1997) atentou para a historicidade dos conceitos e do pensamento sociopolítico, de modo a vinculá-los à realidade social e à compreensão hermenêutica. Assim, estudar os conceitos e as variações de significados ocorridas

ao longo do tempo é condição fundamental para o conhecimento histórico e a respectiva compreensão hermenêutica.

Há uma ênfase na irredutibilidade da experiência histórica à linguagem, pois mesmo que a história conceitual transcenda ou supere a história social, conferindo-lhe certo sentido, ela jamais a esgota (KOSELLECK, 1997). Por isso, todo conceito precisa ser compreendido imerso na temporalidade e na linguagem, combinando o nível da linguagem e a dimensão extralinguística, isto é, o texto e o contexto, considerando a tensão que se produz entre o conceito e a sociedade, entre a semântica histórica e a história social (VILANOVA; TORRANO, 2006). Em termos hermenêuticos, trata-se da possível alteração da interpretação provocada pela mutação que o conceito possa sofrer.

Esse movimento de ampliação e aprofundamento do olhar que, por vezes, supõe certo distanciamento do conceito, ou até mesmo um desconfiar do já sabido em relação a ele, integra o processo decolonial do saber. Não significa desconsiderar ou negar o já elaborado historicamente sobre determinado tema/conceito (ou esquecido, uma possibilidade tratada por Dilthey e também Koselleck), mas suspender para pensar sob outras possibilidades, o que em Nietzsche é denominado de *perspectivismo*⁵⁶, enfrentando, assim, a tendência de tornar um pensamento hegemônico, que se justifica por si só, “verdade absoluta”.

Esta suspeição pode ser aplicada, por exemplo, à ideia do que é Modernidade/Colonialidade⁵⁷ e do que é Pós-Modernidade. Há uma complexidade quanto à definição da dimensão histórico-ontológica dos termos, pois o discurso construído em torno do que é moderno e o que é pós-moderno possui inúmeras

⁵⁶ “Todas as nossas ações, no fundo, são pessoais de maneira incomparável, únicas, ilimitadamente individuais, não há dúvidas; mas, tão logo as traduzimos para a consciência, *não parecem mais sê-lo...* Este é o verdadeiro fenomenalismo e perspectivismo, como *eu* o entendo: a natureza da *consciência animal* ocasiona que o mundo de que podemos nos tornar conscientes seja só um mundo generalizado, vulgarizado – que tudo o que se torna consciente por isso mesmo torna-se raso, ralo, relativamente tolo, geral, signo, marca de rebanho, que a todo tornar-se consciente está relacionada uma grande, radical corrupção, falsificação, superficialização e generalização. Afinal, a consciência crescente é um perigo; e quem vive entre os mais conscientes europeus sabe até que é uma doença” (NIETZSCHE, 2012, p. 354).

⁵⁷ Esta relação *Modernidade/Colonialidade*, além de constituir uma crítica às concepções predominantes de Modernidade, é a designação de um Grupo de intelectuais latino-americanos de diversas universidades e países que, desde o final dos anos 1990, realizaram um movimento epistemológico de renovação crítica e utópica das ciências humanas e sociais na América Latina. Este grupo, como já citado, radicaliza o argumento pós-colonial através do que denominaram “giro decolonial”, um processo de compreensão da reprodução da colonialidade em diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013).

facetas, ambivalências e até contradições, como já evidenciada pelos estudos decoloniais aqui assinalados. Essa constatação justifica falar então em Modernidades e Pós-Modernidades, enquanto projetos inacabados e interdependentes. São projetos por que mobilizaram/mobilizam interesses que estão alinhados a processos expansionistas, imperialistas e (neo)coloniais.

Tecer uma crítica à ciência moderna é, em certa medida, analisar criticamente a própria Modernidade/Colonialidade, bem como a Pós-Modernidade e a influência de correntes de pensamento de cunho crítico-materialista. A interdependência entre esta ciência e o que é moderno/colonial e pós-moderno se expressa no interesse de estabelecer determinadas continuidades e descontinuidades. Isso porque as raízes da Modernidade/Colonialidade encontram-se ancoradas em descontinuidades que afetaram a vida social, política, organizacional, cultural, ideológica, ética e religiosa; de meados do século XVI em diante, especificamente no Ocidente, quando o ritmo do cotidiano, quase que inalterado devido às lentas transformações, passou a ser regulado, gradativamente, pela *vida pensada*. As ideias passaram a ser questionadas e confrontadas na esfera do universo simbólico, intentando criar um novo imaginário.

É na percepção e consciência do tempo presente, portanto, histórico, preanunciado já pelos sofistas e por Platão, que a representação simbólica do mundo irá constituir e caracterizar o paradigma da Modernidade/Colonialidade. O domínio do tempo inscreve-se no campo das ideias, sustentáculo do novo sistema de razões em que “o homem acaba por se assemelhar àquilo que gostaria de ser” (BAUDELAIRE, 1996, p. 9), uma vez que as representações passam a revelar os seus ideais.

De acordo com Lima Vaz (2002), há três traços que caracterizam as raízes intelectuais da modernidade ilustrada: I) Relação de *objetividade do ser humano com o mundo*; II) Domínio das *relações intersubjetivas*, que marca o surgimento do indivíduo como *ser social* e; III) a *relação de transcendência*, dado o universo simbólico que entorna o ser humano. Esses traços se sustentam no paradigma da continuidade e descontinuidade, de onde emerge uma linha de ruptura entre o antigo e o novo.

Essa *ruptura* refere-se ao processo de *secularização*⁵⁸ que o mundo ocidental passou, marcado pela descristianização de “toda a espessura do tecido social e

⁵⁸ “Secularização” ou “descristianização” refere-se ao processo pelo qual pensamento, práticas e instituições religiosas perdem significação social. De acordo com Berger (2003, p.119), a

cultural: crenças, ideias, mentalidades, atitudes, práticas sociais” (LIMA VAZ, 2002, p. 19). Em outras palavras, significa dizer que a religião predominante deixou de ser o fundamento das estruturas sociais e políticas, bem como a legitimadora do *status quo* construído e difundido sob a égide do catolicismo romano, mais especificamente nas metrópoles, pois nas colônias a religião fora, por muito tempo (em algumas nações ainda o é, tanto oficial quanto oficiosamente), instrumento ideológico de dominação.

Ainda conforme Lima Vaz, Hans Blumenberg (1920-1996), em seus estudos relacionados à legitimidade dos tempos modernos, questiona essa “secularização”, pois compreende que não significa simplesmente a transformação de conteúdos teológicos em conteúdos mundanos, mas implica em uma alteração do “mundo da vida”, que permeia a cultura, a moral, a política, a ciência e as formas de produzir e legitimar o conhecimento.

A modernidade se caracteriza, em outras palavras, pela aparição histórica do *vazio* de sentido provocado pelo esgotamento da capacidade explicativa do antigo sistema teológico. Esse *vazio* solicita imperiosamente a consciência a ocupá-lo com um conteúdo *novo*, cuja novidade manifesta-se exatamente no distanciamento do antigo conteúdo teológico, na instauração de uma nova estrutura do “mundo da vida” (LIMA VAZ, 2002, p. 27).

Em Baudelaire (1996) se encontra uma compreensão de Modernidade que transcende as determinações dicotomizadas de continuidades e descontinuidades, enquanto estratégia de suspender algo para afirmar outra coisa, como se não existisse vitalidade alguma nesta outra coisa. Essa perspectiva se evidencia quando se reconhece a capacidade de se extrair do presente não apenas a sua beleza, mas também o espírito desse presente, assim como artistas de outras épocas extraíram e representaram tão bem a sua época. “O passado é interessante não somente pela beleza que dele souberam extrair os artistas para quem constituía o presente, mas igualmente como passado, por seu valor histórico. O mesmo ocorre com o presente” (BAUDELAIRE, 1996, p. 8).

Em síntese, vale dizer que a tendência de demarcação dos tempos e dos períodos históricos, bem como sua caracterização através de determinadas categorias, é um exercício complexo que por vezes produz reducionismos, pois as

secularização se manifesta historicamente com a retirada das igrejas cristãs, no mundo ocidental, “de áreas que antes estavam sob seu controle ou influência: separação da Igreja e do Estado, expropriação das terras da Igreja, ou emancipação da educação do poder eclesiástico, por exemplo”. Na prática, portanto, outras estratégias foram e ainda são criadas e utilizadas por instituições religiosas para manter privilégios e influenciar em decisões de caráter político e social.

continuidades e descontinuidades são processos interdependentes e complementares, com pouco espaço para interrupções e novidades de grande impacto. Por isso, a necessidade de escavar as profundezas de cada tempo e contexto de modo a identificar o *espírito* aí presente. Lyotard (2004) o faz na tentativa de demarcar a novidade e a diferença que caracteriza a Pós-Modernidade, assim como os pensadores do decolonial o fazem no intuito de revisar o discurso hegemônico sobre a Modernidade.

A afirmação de uma Pós-Modernidade, portanto, exige certa atenção para evitar as armadilhas conceituais que podem levar às compreensões apressadas, até porque falar de pós-moderno para os que não foram afetados pela Modernidade é um tanto inócuo, como já assinalado. Ao mesmo tempo, não é possível ignorar evidências de forças que, diferentemente de outros períodos históricos, desestabilizam e provocam alterações que afetam substancialmente o *mundo da vida*⁵⁹, em diferentes culturas e sociedades.

Nesta perspectiva, *A Condição Pós-Moderna* - do filósofo francês Lyotard - ao apresentar um cenário cibernético, informático e informacional, sinaliza a inauguração da pós-modernidade marcada pela incredulidade no *metarrelato filosófico-metafísico*⁶⁰. Esse cenário possui impactos na natureza do saber, bem como nas instituições que o produzem e o legitimam, pois o conhecimento tem de adequar-se às necessidades de operacionalização, tornando-se um “saber” na medida em que é traduzido em linguagem informatizada, caso contrário, tende a desaparecer. Deixa de ser para si mesmo sua própria finalidade (LYOTARD, 2004).

A condição pós-moderna é, todavia, tão estranha ao desencanto como à positividade cega da deslegitimação. Após os metarrelatos, onde se poderá encontrar a legitimidade? O critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo. Seria pelo consenso, obtido por discussão, como pensa Habermas? Isto violentaria a heterogeneidade dos jogos de linguagem. E a invenção se faz sempre no dissentimento. O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele mesmo não encontra sua razão de ser na

⁵⁹ Na obra *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*, de Husserl (2012), o conceito “mundo da vida” (*Lebenswelt*) significa o mundo que já é acessível antes de qualquer ciência.

⁶⁰ Por *Metarrelato* Lyotard (2004) se refere aos grandes relatos, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador. Foram responsáveis por produzir grandes atores, heróis, perigos e a sensação de grandiosidade que, por outro lado, representa a decadência da cultura e dos ideais iluministas.

homologia dos *experts*, mas na paralogia dos inventores (LYOTARD, 2004, p. XVII).

De acordo com este autor, com a informatização tecnológica o saber mudou de estatuto, bem como a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. Seu valor “formativo” e sua importância política são transformados em moeda de troca, utilizados conforme os interesses dos “*decisores*”⁶¹, em favor de si mesmo ou contra outros, reforçando ainda mais a subalternidade de hermenêuticas e epistemologias fronteiriças. Tanto o acesso quanto o controle dos saberes, especialmente os passíveis de informatização, tornaram-se “objetos” de disputa e de poder. A finalidade do saber deixa de estar na capacidade de tirar o sujeito da ignorância e de estabelecer diálogos interculturais, mas na potencialidade técnica-instrumental de qualificar a mão de obra alinhada às necessidades dos meios de produção. Seria então uma “nova” colonialidade do saber (neocolonialidade), também com pretensões universais, mas ao mesmo tempo reduzida a uma parcela da sociedade?

O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor (LYOTARD, 2004, p. 4-5).

Essa constatação tem relação com o que Vilmar do Valle Barbosa, no prefácio da obra *A Condição Pós-Moderna*, chama a atenção, aquilo que considera fundamental pensar a partir das reflexões de Lyotard. Para ele, “o contexto pós-moderno tende a eliminar as diferenças epistemológicas significativas entre os procedimentos científicos e os procedimentos políticos” (BARBOSA, V., in LYOTARD, 2004, p. XII), o que justifica a concepção de “saber nas sociedades informatizadas”. Isso impactará na crescente desigualdade relativa ao acesso aos saberes e maior controle dos centros de produção e legitimação do conhecimento. Daí uma explicação

⁶¹ Para Lyotard (2004), os *decisores* são os que pertencem à classe dos *experts*. Essa classe dirigente não é formada por políticos tradicionais, mas por “dirigentes de empresas, altos funcionários, dirigentes de grandes órgãos profissionais, sindicais, políticos, confessionais” (p. 27). Isso justifica a inserção da educação em processos de avaliação em larga escala, fruto do interesse do mercado de trabalho e de consumo, afetando inclusive a Universidade, como atestam os professores Lucídio Bianchetti, Ione Ribeiro Valle e Gilson Pereira, no livro *O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da CAPES e desafios às associações científicas*, publicado em 2015. Os autores fomentam a crítica contra o que denominam de *racionalidade de mercado*, na qual a autonomia da Universidade é regulada pela lógica da produtividade, condicionando inclusive o financiamento de projetos de pesquisa, o que tem gerado um crescente e superficial (re)produtivismo acadêmico.

ao descrédito à ciência e a educação de forma sistemática e institucionalizada no Brasil contemporâneo.

A continuidade da eliminação das diferenças epistemológicas (inaugurada de maneira global nos processos coloniais) entre os procedimentos científicos e políticos está intrínseca à questão da legitimação, que desde Platão está associada à *legitimação do legislador*. *Verdade e justiça*, então, encontram-se entrelaçadas - *saber* e *poder* integram essa mesma questão - pois “quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir? O problema do saber na idade da informática é mais do que nunca o problema do governo” (LYOTARD, 2004, p. 14), reafirmando a intrínseca relação entre a colonialidade do saber e a colonialidade do poder. A máxima do filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) de que *saber é poder*⁶² parece inverter-se, onde o “poder” demarca as condições e possibilidades da produção e legitimação do conhecimento.

O conhecimento científico, portanto, que se caracterizara como autorreferente e autossuficiente, pois existe e se renova em si mesmo (PANIKKAR, 2009), passa a sofrer fortes influências no cenário de uma sociedade em processo de informatização e de crescentes desigualdades. O saber em torno da linguagem e suas formas de produção, bem como sua compatibilidade com a *máquina informática* têm revelado que a informação tem se tornado a “fonte de todas as fontes” (LYOTARD, 2004, p. IX), e não a ciência, a história e a filosofia. Constata-se que “o saber científico não é todo o saber; ele sempre teve ligado a seu conceito, em competição com uma outra espécie de saber que, para simplificar, chamaremos de narrativo [...] (LYOTARD, 2004, p. 12)”. Ele é um dos inúmeros modos de organizar, acumular e socializar determinadas informações.

A atitude do cientista diante do paralelismo entre a ciência e o saber narrativo é no mínimo de perceber e sentir que o conhecimento científico não está só. Que outros saberes são tão necessários quanto os produzidos cientificamente, nunca menos, pois seria negar a legitimidade de relatos elaborados a partir de outros pressupostos, como os filosóficos, éticos, estéticos, linguísticos, provenientes de

⁶² Para fins de aprofundamento quanto a contribuição de Bacon à ciência moderna, sugere-se as obras: *A Sabedoria dos Antigos*. São Paulo: Editora UNESP, 2002; *Novum Organum ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza: Nova Atlântida*. Tradução José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999 e; *O Progresso do Conhecimento*. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

outros matizes e experiências que não se enquadram às restrições analíticas do método científico. “Não se poderia assim julgar nem sobre a existência nem sobre o valor do narrativo a partir do científico, nem o inverso: os critérios pertinentes não são os mesmos para um ou para o outro” (LYOTARD, 2004, p. 49).

O saber narrativo, por sua vez, é entendido intrinsecamente à relação do conteúdo dos mitos, lendas, contos e seu narrador, pois “o relato é a forma por excelência deste saber, e isto em muitos sentidos” (LYOTARD, 2004, p. 37). As regras constituintes das narrativas não são universais, no entanto, oferecem propriedades que em geral são atribuídas ao saber tradicional, pois:

o saber que estas narrações veiculam, longe de se ater exclusivamente às funções de enunciação, determina assim ao mesmo tempo o que preciso dizer para ser entendido, o que é preciso escutar para poder falar e o que preciso representar (sobre a cena da realidade diegética)⁶³ para poder se constituir no objeto de um relato. [...] Deixa perceber claramente como a tradição dos relatos é ao mesmo tempo a dos critérios que definem uma tríplice competência – saber-dizer, saber-ouvir, saber-fazer – em que se exercem as relações da comunidade consigo mesma e com o que o cerca (LYOTARD, 2004, p. 30-40).

Os relatos possuem autoridade em si mesmos, pois são eles que determinam os critérios de competência, definindo o que se pode dizer e fazer em um dado contexto cultural. Desta forma, reconhece-se a possibilidade de que o saber narrativo seja legítimo ao grupo cultural que o produziu e o cultiva enquanto resposta às indagações existenciais, em consonância com a formação do narrador.

Nos jogos da linguagem, há uma predominância do saber científico em detrimento do saber narrativo, assim como dos saberes filosóficos, artísticos e outros. De acordo com Lyotard, isso ocorre porque o saber científico é o que está a serviço do Estado. Para qualificá-lo, o próprio Estado criou estratégias para legitimá-lo e utilizá-lo a seu favor, uma forma de reproduzir a colonialidade do saber de forma oficializada. Por isso, diante da constante necessidade de provas, o científico encontra sentido apenas para criar consensos entre os *experts* (LYOTARD, 2004, p. 54). Neste sentido, a própria formação acaba por ser reduzida ao desenvolvimento de competências e não na criação e cultivo de ideais, pois o enfoque é a *inteligência profissional e técnica*, necessária ao funcionamento do sistema social. Também a pesquisa, exceto nos casos em que há fragilidades teóricas e metodológicas, acaba

⁶³ Diegética refere-se ao universo narrativo, à dimensão ficcional de uma narrativa. Seria como olhar para um filme de dentro para fora, numa posição contrária ao do espectador.

tendo o reconhecimento condicionado pelo “selo de qualidade” concedido através do crivo do científico.

Nos jogos de linguagem, portanto, o valor não é o verdadeiro, o justo ou o belo, mas a eficiência das performances. Por isso, “[...] nada de prova e de verificação de enunciados, e nada de verdade, sem dinheiro. Os jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os mais ricos têm mais chances de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade” (LYOTARD, 2004, p. 81), instaurando uma injusta competição entre o saber científico e o saber narrativo, ou outro. A desigualdade econômica e social, neste caso, é uma estratégia de reprodução de favorecimentos e impedimentos e manutenção da colonialidade do saber e do poder.

É perceptível que a ciência se universalizou a tal ponto que, em muitas situações, se tornou uma espécie de particular com validade universal. Ao cindir com os metarrelatos, Lyotard reconhece as particularidades constituintes do mosaico de saberes e conhecimentos, o que torna o consenso um conceito ultrapassado, advogando por novas ideias capazes de uma prática de justiça de *não colonialidade*, isto é, em que uma ou mais perspectivas necessariamente precisam ser fundidas ou submetidas a uma única lógica, a científica neste caso. Por isso, “o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem é um primeiro passo nesta direção” (LYOTARD, 2004, p. 118), em que os consensos se restrinjam apenas às regras contextuais, admitindo-se o que Lyotard denomina de *meta-argumentações*, não portadoras de verdades, mas de perspectivas e possibilidades para outras leituras e conexões.

Há uma exigência de maior articulação com o pensamento relativo às questões sociais, políticas e econômicas, desafiando as sociedades menos desenvolvidas economicamente a buscarem adentrar no universo da informática e da informatização. A questão é que o desenvolvimento científico-tecnológico está na dependência de investimentos para a formação de pesquisadores e criação de espaços adequados à pesquisa. Quem tem condições de investir geralmente não faz por desinteresse, e quando faz, visa tão somente benefícios próprios.

Grande parte dos que concedem créditos de fomento à pesquisa o fazem visando utilizá-la a seu próprio favor, para ascender ou ocupar-se do poder. E geralmente é quem está no poder que exerce o controle sobre a produção e

legitimação do conhecimento. Essa perspectiva é afirmada por Silvano Santiago, no posfácio da obra de Lyotard, quando afirma que “não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (SANTIAGO, *in* LYOTARD, 2004, p. 131), atestando a profunda relação entre colonialidade do saber e colonialidade do poder.

Tanto a busca do saber (pesquisa) quanto a transmissão do saber (pedagogia) fundam a circulação do capital na sociedade pós-moderna. O saber não está desvinculado da questão maior do poder econômico e político, em suma, ele é a moeda que define na cena internacional os jogos de hegemonia (entre as nações, entre as empresas multinacionais) (LYOTARD, 2004, p. 129).

Max Weber (1864-1920) já sinalizava essa preocupação quando tratava da mundialização da racionalidade científico-técnica e seu impacto na vida social e política. Como consequência, surge o distanciamento entre os sistemas das funções sociais com o mundo real da vida, também sugerido por Habermas (1929) na análise do processo de racionalização científico-tecnológico. Neste cenário, torna-se relevante pensar o papel da pesquisa em filosofia da educação como alternativa à produção do conhecimento numa perspectiva hermenêutica decolonial, concebida enquanto possibilidade de compreensão de nós mesmos e da potencialização do eu como relacional.

Do ponto de vista filosófico, três aspectos afetaram a filosofia (que têm implicações à educação) na interface com a ciência moderna, a partir dos quais Fonet-Betancourt (2017) sinaliza caminhos para pensar interculturalmente o lugar da ciência na construção de respostas à pergunta sobre o que queremos ser e como queremos estar no mundo. Isso porque a ciência sempre terá uma contribuição indispensável na formação humana e na organização social.

O primeiro aspecto refere-se ao que Ortega y Gasset (1883-1955) considerou uma espécie de *estreiteza de ânimo* dos filósofos do século XIX, pois considerou que a filosofia se apequenou e se sentiu humilhada frente ao imperialismo da física e com certo “ciúme” da força proveniente dos experimentos laboratoriais. Com isso, a filosofia não pensava mais desde si mesma e nem por si mesma (ORTEGA Y GASSET, 1983, p. 98), mas (a)traída pelos métodos de controle da produção e legitimação do saber.

Um segundo aspecto diz respeito à certa *comodidade* que o aparato científico e técnico tem proporcionado. Ele reduziu o conjunto de relações a um nível de

instrumentalidade funcional, valorizando mais aquilo que traz conforto e correndo o risco de esquecer ou evitar aquilo que exige determinação, vitalidade e persistência. Nisto está o filosofar, a produção do conhecimento e o processo (auto)formativo. Para Ortega y Gasset (1983, p. 95), essa *comodidade*, enquanto conforto, é um “capricho [...] que a humanidade ocidental tem desde mais de duzentos anos, mas que não revela por si só superioridade alguma de caráter”⁶⁴.

Por fim, um terceiro aspecto decorre do segundo e tem a ver com certa “indisposição” *ético-espiritual*. Nosso *acomodado* ser parece não estar preparado e muito menos disposto a realizar a tarefa de voltar a pensar desde as *necessidades* enquanto “urgências”. Fernet-Betancourt (2017, p. 13) traduz essa percepção através da seguinte questão: “[...] como esperar que seres humanos que são e se compreendem desde os parâmetros da civilização técnico-científica podem atuar de outra maneira?”. Talvez uma alternativa seja instaurar processos de transformação intercultural dos imaginários, recuperando o sentido do pensar enquanto necessidade que se impõe desde a natureza e a convivência social hoje.

Mas como pensar interculturalmente o lugar da ciência? Fernet-Betancourt sinaliza caminhos para além da crítica à própria ciência, mas como um percurso decolonial que reconecte os vínculos de reciprocidade entre natureza, ciência, cultura e espiritualidade, rompidos, segundo ele, pelos princípios da ciência moderna em seu aparato dominante e cosmométrico⁶⁵. Sugere, pois, que se recupere a dimensão meditativa e reflexiva do pensar a ciência, partindo da situação da colonialidade da vida cotidiana e do próprio pensar, uma suspeição indispensável. “Meditar a ciência requer, portanto, recuperar não somente a capacidade crítica senão também a liberdade de pensamento frente à ciência, pois somente assim se poderia pensar a ciência desde fora do paradigma cognitivo que tem imposto”⁶⁶ (FORNET-BETANCOURT, 2017, p. 19).

A recuperação da liberdade de pensamento frente à ciência não significa opor-se a ela ou negá-la, muito menos se trata de afirmar de outra maneira a independência do pensamento humano, mas de recuperar os vínculos fundantes com a dimensão da

⁶⁴ Tradução do autor.

⁶⁵ Ortega y Gasset (1983, p. 65), em *Vicisitudes en las ciencias*, considera que houve uma passagem da ordem cosmológica para uma cosmometria, onde tudo passa a ser medido e fragmentado da totalidade, inclusive o humano, a partir de seus próprios critérios de medida, portanto relativos e arbitrários.

⁶⁶ Tradução do autor.

alteridade do real, expurgada das zonas de experiência do pensar pela ciência positiva (FORNET-BETANCOURT, 2017).

O que ocorre, em suma, é a ampliação dos vínculos do pensamento e não tanto sua “independência”, o que favorece pensar a ciência de outra maneira. Para tanto, devem ser reorientados os princípios e interesses que a guiam, o que pressupõe um redimensionamento holístico e intercultural do conhecimento. E, para isso, é indispensável um diálogo franco entre as diferentes tradições e correntes de pensamento da humanidade, de modo a ir configurando uma rede de interações que dialética e interculturalmente possibilitem reconectar os vínculos de reciprocidade (FORNET-BETANCOURT, 2017).

Destarte, esta reorientação não se restringe unicamente à dimensão epistemológica, é também metodológico-prática, ético-política. Diante das alterações provocadas pela ciência moderna nas relações que nos afetam, uma reflexão filosófico-educacional sobre a ciência (meditação, como sugere Fernet-Betancourt) não pode ignorar a questão existencial do que somos e o que compreendemos e fazemos com o conhecimento, em última instância. Trata-se, como reivindicou Ortega y Gasset (1983), de uma *revitalização da ciência*, fazendo com que seu progresso responda mais às necessidades e urgências da vida humana em geral do que aos interesses intrínsecos ou privados (por isso limitados) dos que a financiam.

Mas que implicações e relações esses aspectos possuem com a universidade, e mais especificamente com a produção do conhecimento filosófico-educacional, neste caso, do PPGE da UFSC? É o que procuraremos refletir adiante.

1.2.2 (De)colonialidade nossa de cada dia: impactos na produção do conhecimento

A ocupação central, neste item, é refletir sobre as possíveis contribuições dos estudos decoloniais à universidade e especificamente à pesquisa em educação, de modo a vislumbrar conexões que auxiliam na reflexão em torno das produções do PPGE/UFSC. Quiçá, perceber elementos que contribuam com o processo de resignificação, ampliação e aprofundamento de ações formativas e interculturais que demandam as sociedades contemporâneas. Para isso, é imprescindível reconhecer o conjunto de elementos estruturais, linguísticos, culturais, educacionais e sociais nos quais a colonialidade se reproduz e, dialeticamente, o decolonial se torna possível e necessário.

Antes, pois, cabe salientar que a universidade é uma das instituições que ao longo dos séculos tem desempenhado um papel relevante na preservação da memória e no acúmulo de um significativo repertório de saberes e conhecimentos que parte da humanidade produziu e vem produzindo. Sua marca, ao longo do percurso, se caracteriza pela formação acadêmica e moral da juventude por intermédio do estudo, da busca da verdade e da produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, dado seu caráter histórico, contribuiu com a seleção e legitimação de conhecimentos a partir de princípios e critérios, ora estabelecidos por ela mesma, ora por seus governantes (no caso da Idade Média, o papado e/ou o reinado e, na Modernidade e Contemporaneidade os governos ou grupos mantenedores), constituindo uma identidade que perdura ao longo dos séculos, embora tenha sofrido reformas e assumido outras atribuições, posições e até finalidade.

Muitas são as questões que se poderiam pensar em torno da universidade, como seus princípios fundantes, seu histórico, sua resistência ao longo dos tempos, as reformas, as disputas, etc. No entanto, o propósito nesta tese não é o de adentrar nessas questões, mas o de refletir sobre as conexões existentes intrinsecamente à pesquisa, um dos principais pilares em que transitam permanentemente elementos da tradição e da inovação, em especial quando aborda a educação enquanto área de formação humana e cultural.

No contexto europeu, a criação da universidade foi uma das grandes realizações da Idade Média. Sua estrutura essencialmente medieval foi conservada até meados do século XVII. No texto *O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente*, Mara Leite Simões (2013) apresenta um percurso cronológico sobre o tema no qual, a nós, cabe destacar a criação das primeiras universidades ocidentais, no sentido de situar o contexto histórico e cultural na qual elas surgem. Isso importa para a tese, pois há elementos que se transversalizam tanto à pesquisa educacional quanto ao tema da decolonialidade. Embora existam algumas indefinições sobre o que seria considerado universidade no século XI, é praticamente consenso geral de que o modelo ocidental de universidade surgiu na Itália, mais especificamente na cidade de Bolonha, em 1088, com o ensino do Direito. Logo em seguida, em 1096, cria-se a Universidade de Oxford, seguida pela Universidade de Paris, em 1150, de Modena, em 1175 e de Salamanca, em 1218.

Já no século XIII ocorre uma primeira expansão que paulatinamente se acentua nos séculos seguintes. Importante notar que a ideia de universidade no período medieval tinha relação com o prestígio da educação, conforme atesta Minogue (1981, p. 17):

Os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios, e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. [...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo.

Em *Origem e Memória das Universidades Medievais: a preservação de uma instituição educacional*, Terezinha Oliveira (2007)⁶⁷ sinaliza os motivos que levaram à criação da universidade, bem como posições distintas quanto à sua origem. Segundo ela, “os estudiosos são unânimes em afirmar que diversos acontecimentos interferiram e estimularam o nascimento dessas instituições, como o renascimento das cidades, o desenvolvimento das corporações de ofícios, o florescimento do comércio, o aparecimento do mercado” (p. 120). Há posicionamentos que vinculam as universidades medievais às escolas árabes; outras defendem que as universidades são filhas das escolas do século XII. Há também outras interpretações, segundo as quais as universidades somente poderiam ter nascido no século XIII, o século das corporações de ofício. O fato é que a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou de forma determinante no seu surgimento (OLIVEIRA, 2007).

Por parte da cultura cristã medieval, há uma busca pelo ideal grego de ciência como atividade intelectual para alcançar a verdade. E a universidade foi uma alternativa criada para sistematizar e legitimar o conhecimento (teológico *a priori*), de modo a realizar o fim último do ser humano, a sua felicidade, entendida como o alcance da verdade e o conhecimento de Deus. Outro aspecto está associado à missão cultural de vincular de uma forma mais harmoniosa o cultivo interior e a transformação do mundo, ou seja, a contemplação e a ação (FORNET-BETANCOURT, 2017).

⁶⁷ Para aprofundamento, ver, por exemplo, Jacques Le Goff - *Os intelectuais na Idade Média* (1957).

No século XVII, a estrutura medieval da universidade sofre a influência da Revolução Científica, passando por um processo de grandes transformações que desencadearam no que Barreto e Filgueiras (2007) denominam de Revolução Universitária, tornando a universidade o local por excelência da investigação científica.

Alexander Von Humboldt (1769-1859), por ocasião da fundação da Universidade de Berlim, em 1810, escreveu o texto *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, publicado somente em 1899, no qual apresenta os traços fundamentais do projeto moderno da universidade na Alemanha. Enquanto estudioso da filologia e da filosofia da linguagem, conhecedor, portanto, das condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento científico e filosófico, Humboldt advoga em favor da autonomia universitária e da liberdade científica.

Para ele, a ciência é uma busca permanente e a investigação um esforço infinito. Ou seja, à universidade, além do ensino, cabe produzir conhecimento, desenvolver pesquisa. Compete ao Estado, destarte, assegurar que a força espiritual expressa no poder e diversidade de pensamento seja preservado. Para Humboldt,

O Estado promove tal riqueza na medida em que seleciona os cientistas e, ao mesmo tempo, assegura liberdade para seu trabalho. A autonomia fica ameaçada não apenas pelo Estado, mas também pelas próprias instituições quando, ao assumirem determinada orientação, impedem a emergência de qualquer outra. [...] O Estado não pode exigir das instituições científicas superiores nada que se relacione imediata ou diretamente a si mesmo (HUMBOLDT, 1810 *apud* CASPER, 1997, p. 87-88).

Além do desenvolvimento da ciência, Humboldt aponta para a dimensão formativa dos indivíduos e da nação como finalidade maior da universidade. Para ele, “as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (HUMBOLDT, 1810 *apud* CASPER, 1997, p. 79). Um dos aspectos que assegurará essa dimensão formativa é o espírito cooperativo que deve reinar na atividade intelectual. Sendo assim, a dinâmica interna da universidade “deve produzir e preservar uma colaboração contínua entre cientistas de diferentes disciplinas” (p. 80), exigindo o que se poderia chamar de humildade intelectual ou acadêmica, compreendida como uma dimensão (auto)formativa.

Os ideais de formação (*Bildung*) traduzem os esforços empenhados pela educação alemã, que seria o de oferecer parâmetros de como cada indivíduo se

relacionaria com a realidade e se aperfeiçoaria, contribuindo assim com a consolidação da cultura nacional. No entanto, ocorre que o projeto da *Bildung* não se efetivou como o desejado na universidade moderna, transformando-se, da ideia de uma formação humanística integral, à formação da burguesia. Para Nietzsche, essa mudança representa a decadência cultural, motivo pelo qual criticou o papel da universidade quando esta se presta a servir o Estado. No texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, cita duas tendências que atingem diretamente as instituições de ensino, a saber:

[...] À *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à *redução*, ao *enfraquecimento* da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo (NIETZSCHE, 2011, p. 72).

Os interesses do capital e do mercado de trabalho atingem o coração do ideal humboldtiano de universidade. Em outras palavras, a universidade, de um modo geral, passou a fornecer e administrar o conhecimento em função das demandas de mercado e dos sistemas burocráticos que estão a serviço da validação do que é “útil”, tomando por base a lógica da lucratividade. “Temos aqui, como objetivo e fim da cultura, a utilidade, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível” (NIETZSCHE, 2011, p. 72-73). O sentido do conhecimento enquanto ideal de formação humana é transformado, ou melhor, reduzido à instrumentalização do homem à manutenção de um sistema que acaba por controlar o próprio indivíduo em sua vida privada, que praticamente deixa de existir. Esta perspectiva utilitarista da universidade tem por base o pensamento anglo-saxão norte-americano, que se impôs/impõe de forma monocultural, inclusive através da língua, o inglês. Tal perspectiva pode ser identificada também na predominância de correntes de pensamento crítico-dialéticas na produção do conhecimento educacional.

Essa tendência é potencializada decisivamente com a inserção da internet e das tecnologias na produção do discurso, e da prática educacional, especialmente a partir dos anos 90 do século XX, como que um sinônimo de qualidade e de sucesso, cuja inovação parece querer suplantiar a tradição. Paralelamente, deu-se ênfase à avaliação da produtividade como critério de valoração e classificação de pesquisas e experiências formativas, que tomam por base determinados padrões universais. Gera-

se, com isso, uma relativização negativa da cultura, das condições e do potencial inventivo dos indivíduos e grupos humanos que, quando somados à presença de uma universidade, tende a ampliar possibilidades de transformações articuladas à reflexão filosófica, ética, estética e científica.

Lyotard tem apontado essa crise em torno do conhecimento na pós-modernidade, situação que atinge a universidade e reforça a necessidade de sua reinvenção e contínua ressignificação, para de fato contribuir com a formação do homem/mulher contemporâneo/a. Da mesma forma, pensadores latino-americanos têm reclamado uma maior abertura da universidade às questões próprias do continente, como as questões do indigenismo, da interculturalidade, das desigualdades socioeconômicas, das questões educacionais, dentre outras. Ao mesmo tempo, tem-se ensaiado experiências na tentativa de pensar a universidade e a produção do conhecimento a partir de outros horizontes de sentido, pressupostos epistemológicos e metodológicos.

No contexto latino-americano, mesmo que existam significativas diferenças históricas e contextuais quanto à implantação da universidade, há uma forte predominância das heranças do pensamento colonial na sua identidade. Para Lander (2000), além dessa herança que é fortemente ameaçada pela lógica do mercado e do capital, se reproduz, em grande parte do ensino superior, o paradigma da hegemonia cultural, econômica e política, fundamento do modelo que já entrou em crise no continente europeu desde o século XVIII e XIX. Assinala ainda que:

[...] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte (LANDER, 2000, p. 65).

Frente a isso, o que significa decolonizar ou inovar a universidade no Brasil e na América Latina? Castro-Gómez (2007), ao refletir sobre o papel da universidade latino-americana, propõe uma ampliação do pensamento *disciplinar* denominado de *organização arbórea*. Em parte, significa refutar, a partir de dentro e com outras estratégias, a hierarquização do conhecimento demasiadamente “engessado”, as especialidades que se colocam em patamares autossuficientes, os limites que marcam campos do saber quase que intransponíveis, a fim de que fronteiras

epistêmicas possam ser transgredidas em forma de diálogos autênticos e assimétricos para aprendizagens mútuas.

Há que se reconhecer que, embora embrionárias, existem iniciativas em programas de pós-graduação no Brasil e na América Latina, que têm assumido o desafio de articular aspectos da tradição com o pensamento contemporâneo latino-americano, sob diferentes abordagens teórico-metodológicas e temáticas de pesquisa, que perpassam a filosofia e a ideia de formação. Tendo em conta o papel formativo da universidade, Castro-Gómez (2007) sugere repensá-la e inová-la a partir de dois paradigmas emergentes, a *transdisciplinaridade* e o *pensamento complexo*.

Para o autor, a *transdisciplinaridade* amplia a lógica disciplinar e até interdisciplinar. Não elimina a disciplina, pois ela é necessária à própria interdisciplinaridade. Não obstante, se sustenta na ideia de que uma coisa pode ser igual ao seu contrário⁶⁸, a depender do nível de complexidade que se está considerando. Tanto no conhecimento quanto na vida, os contrários não podem se separar e muito menos se anular. Complementam-se e se nutrem mutuamente. Um não existe sem o outro. Em uma universidade de perspectiva *transdisciplinar*, permeia uma dimensão *transcultural* e/ou intercultural, isto é, diferentes formas de produção de conhecimento podem conviver sem que haja submissão a uma única episteme, a da ciência moderna, especificamente. É aí que Castro-Gómez (2007) reconhece no *pensamento complexo* o potencial para estabelecer pontes de diálogo, o que não significa ausência de tensão e estranhamentos, próprios do espaço acadêmico. Nesta perspectiva, a “realidade” é concebida como uma rede de fenômenos interdependentes, o que torna a atividade filosófica uma tarefa também complexa e a atividade formativo-educacional não redutível a uma mera transmissão de ideias e conceitos destituídos de sentido. O diálogo entre os saberes fortalece o polissêmico, o contraditório, a diferença, o pensamento científico, filosófico e artístico. Gera comprometimento ético e evita a atitude militante. Sem o diálogo compreensivo, o esforço de pensar a universidade enquanto instituição formadora do homem/mulher

⁶⁸ Essa perspectiva remete ao pensamento de *Nicolás de Cusa* (1401-1464), jurista de profissão, considerado um dos primeiros filósofos da Modernidade, personagem chave na passagem do pensamento medieval ao renascentista. Influente na filosofia alemã, buscou compreender o saber humano além das fronteiras das especialidades, cultivando estudos matemáticos e astronômicos, além dos teológicos e filosóficos, por exemplo. Elaborou instruções para melhor investigar a natureza, projetando uma nova visão da cosmologia, onde se situa sua compreensão do homem enquanto um ser com potencial criativo, inventivo (FLASCH, 2003).

na sua integralidade continuará a reproduzir a instrumentalização visando atender as funções burocráticas do Estado e das grandes corporações privadas. “[...] O diálogo de saberes somente é possível através da decolonialidade do conhecimento e da decolonialidade das instituições produtoras e administradoras do conhecimento”⁶⁹ (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 80).

Assim, a contribuição dos estudos decoloniais à produção do conhecimento e suas instituições legitimadoras, especificamente a universidade, está associada a uma revisão contínua das concepções e práticas que sustentam os diálogos entre as pessoas e suas culturas. Contribui, ainda, com a criação e valorização de outros espaços formativos que fomentem o espírito crítico e criativo. Trata-se de repensar as relações e as estruturas internas, criando rupturas com os laços que reproduzem certa dependência dos horizontes civilizatórios hegemônicos e dos padrões de desenvolvimento homogêneos.

O modelo universitário e, por consequência, boa parte do conhecimento por ele produzido, dependem da hegemonia do sistema capitalista. Possivelmente esse modelo não subsistiria ao longo do tempo dissociado desse sistema. Sua contribuição à estabilidade e à perpetuação do poder hegemônico, ao mesmo tempo em que o sustenta, o corrompe. Ou seja, ele cumpre uma função estratégica na cadeia produtiva econômica, o que justifica que certas áreas do conhecimento, especialmente as mais rentáveis à lógica de mercado, tenham *status* diferenciados em muitas instituições de ensino, bem como na sociedade em geral. O pensamento decolonial, neste caso, problematiza os critérios de valoração sustentados na perspectiva do capital.

Implícito a esta constatação está o esforço a ser empreendido no sentido de instaurar processos de discussão global, epistemológica e conceitual em torno de uma política decolonial, no intuito de *desocidentalizar* o conhecimento e a educação (MIGNOLO, 2017). Para um empreendimento desta natureza, que timidamente já vem sendo experimentado em alguns países ibero-americanos (Bolívia, Equador, Colômbia, México, por exemplo), seria necessário criar e ampliar uma rede de fóruns com o intuito de aprofundar interculturalmente os intercâmbios entre universidades e outras instâncias educativas e sociais, de modo que se transformem em políticas educacionais. Não para aproveitar um nicho de mercado, mas sim para ressignificar

⁶⁹ Tradução do autor.

o papel da universidade e da produção do conhecimento, considerando as distintas racionalidades e perspectivas formativas⁷⁰.

Diante do ritmo acelerado do mundo do trabalho, bem como das tecnologias de informação e comunicação, os estudos decoloniais, em paralelo aos elementos da tradição filosófica-educacional, sinalizam para a necessidade da criação de espaços reflexivos para o desenvolvimento da capacidade de ouvir. Ou seja, uma espécie de atitude de silenciar frente aos muitos ruídos produzidos no processo civilizatório. Não se trata de uma atitude passiva, mas compreensiva. Uma capacidade de silenciar enquanto atitude ativa que, para Fernet-Betancourt (2017), seria um pensar, mas um pensar escutando a voz do Outro em meio aos ruídos, voz que geralmente interpela por reconhecimento de seus saberes, experiências e conhecimentos. Isso se deve ao fato de que o ser humano deseja ser reconhecido em sua identidade e dignidade, como já ensinado por Hegel, Honneth e Ricoeur. Essa atitude interessa à filosofia da educação, bem como à pesquisa educacional.

Embora o discurso em torno dos direitos humanos pareça “desgastado” contemporaneamente, os estudos decoloniais vêm reafirmar a necessidade de mais liberdade, democracia e reconhecimento mútuo, problematizando a tragédia gerada pela desigualdade e injustiça social que reproduz analfabetismos, violências e colonialidades, afrontando os direitos fundamentais do ser humano. Tais situações afetam sobremaneira os ideais humanitários, emancipatórios e formativos. Deste modo, as perspectivas decoloniais contribuem com a reflexão sobre as implicações políticas, epistêmicas e metodológicas do pensar filosófico-educacional, bem como as possibilidades que a pesquisa educacional provoca no âmbito da produção do conhecimento, ao elucidar, denunciar e indicar soluções de caráter ético, científico e intercultural.

Os estudos decoloniais oferecem à universidade a ampliação de ferramentas para a elaboração do “antídoto” contra a colonialidade do saber que, por vezes, ainda opera com a lógica que classifica e hierarquiza racionalidades a partir de critérios

⁷⁰ Para aprofundamento das possibilidades emergentes e à crítica referente à mercantilização da universidade e respectivamente da pesquisa, consultar o livro *Des/decolonizar la Universidad*, organizado por Zulma Palermo e publicado na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pela editora Del Signo, em 2015, especialmente o capítulo de Walter Mignolo, intitulado de *El fin de la Universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida*, página 85s.

racistas, sexistas e de condição social, como já tratado neste capítulo⁷¹. Todas as culturas e populações atingidas pela forçada ocidentalização podem reestabelecer o diálogo e a valorização de distintas formas de produzir ciência e organizar a vida social. Não se trata de “refazer” a história, mas de olhar as “entranhas” do presente, os “nós” que tecem a teia de relações para recriar alternativas que evitem a reprodução de padrões hegemônicos e uniformes que, geralmente, inviabilizam outras perspectivas epistêmicas e metodológicas. Neste sentido, Segato (2015, p. 140) afirma que “as soluções da colonial-modernidade são para os males da colonial-modernidade”, isto é, não se trata de descartar todas as influências da ocidentalização, mas avaliar interculturalmente o que necessita ser refutado, ressignificado ou potencializado. Inevitavelmente, esse processo implica em articulações entre a dimensão política, socioeducativa, econômica e espiritual, no sentido de (re)situar o humano na sua relação cosmológica com a terra, com a natureza, com o mundo e consigo mesmo.

Desde o início dos anos 90, Boaventura Souza Santos (2010) vem realizando uma análise relativa à estrutura e construção do conhecimento moderno/colonial. A partir da metáfora dos *diálogos Sul-Sul*, busca contrapor as diferenças epistemológicas das forças de dominação colonial e a resistência social a este tipo de dominação científica, que é marcada pela relação *Norte-Sul*. Ressalta a importância de desenvolver uma nova linguagem decolonial capaz de representar os complexos processos do sistema-mundo colonial/moderno, sem estarmos dependentes da linguagem que opera a Colonialidade.

No campo educativo, não significa abrir mão da organização, dos métodos, da liberdade de ensinar-aprender e da intencionalidade formativa, mas sim empenhar as energias naquilo que é vital para a experiência do que é considerado comum (no sentido democrático do termo) à formação ética, cidadã e profissional, abrindo espaços para fomentar a capacidade inventiva, crítica, compreensiva e intuitiva do humano. Isso implica dar vazão ao inusitado e fluidez ao que Flickinger (2010)

⁷¹ Uma importante contribuição a este debate, na universidade brasileira, especialmente na questão relacionada ao racismo epistêmico na pós-graduação, é a experiência narrada pela Prof. Rita Laura Segato, publicada inicialmente na *Revista Casa de las Américas*, nº 266, enero-marzo/2012, pp. 43-60. O relato encontra-se também disponível no livro *Des/Decolonizar la Universidad*, organizado por Zulma Palermo, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires e publicado pela editora Del Signo, em 2015, sob o título *Brechas descoloniales para una universidad nuestra américa*, p. 121-144.

denomina de *lógica clandestina do compreender*, que faz referência ao “autoesclarecimento dos sujeitos sobre seu lugar dentro do horizonte da linguagem” (p. 22). Pode significar, especialmente na pós-graduação em educação, uma espécie de decolonialidade das formas de pesquisar e legitimar o saber produzido. Em âmbito institucional, significa ampliar parcerias e intercâmbios⁷² entre diferentes programas ou com instâncias sociais e educacionais outras que possam enriquecer a experiência investigativa e a produção de conhecimento.

A (de)colonialidade nossa de cada dia, portanto, implica em assumir livremente um compromisso epistêmico e metodológico que articule o pensar-fazer filosófico-educacional enquanto atitude interpretativa e compreensiva do mundo, da cultura, do Outro e, como consequência, de si mesmo - relativo ao *impulso ético* de Flickinger (2010) - vislumbrando continuamente possibilidades (auto)formativas. Significa um olhar introspectivo para os aspectos que sustentam perspectivas de colonialidade (do ser, do viver, do poder e do saber) em nós mesmos para, na relação interpessoal e intercultural, ressignificar e alterar hermeneuticamente a vida, uma vez que, conforme diz Ricoeur (1988), compreender um texto, uma ação ou uma narrativa é sempre compreender-se.

⁷² Consideramos esse um grande desafio e ao mesmo tempo uma necessidade. Uma contribuição neste sentido pode ser encontrada no texto *Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior*, de Fernanda Geremias Leal e Mário César Barreto Moraes, publicado na Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87), e encontra-se disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026>. Acesso 10 jan. 2019.

CAPÍTULO II

2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO PPGE DA UFSC

Antes de adentrar especificamente no tema da pesquisa em educação, cabe contextualizar brevemente a criação (tardia) da universidade no Brasil, situação que impactou a (não) produção do conhecimento e a (não) valorização do patrimônio cultural do país por um longo período. É razoável afirmar que a Coroa Portuguesa cerceou o direito de criação de uma universidade em território brasileiro por mais de 300 anos, basicamente por dois motivos: a ausência de um sistema universitário lusitano e a manutenção do controle político e cultural das Colônias. De acordo com Moacyr (1937), já no século XVI a Coroa negou aos jesuítas a possibilidade de criação de uma universidade, obrigando os estudantes a se deslocarem até Coimbra ou a universidades de outros países europeus para continuarem a formação. Uma estratégia que restringiu as possibilidades de estudo à elite brasileira.

Tanto no regime colonial quanto no monárquico, houve esforços para a criação de universidades. Ela representava uma possibilidade real de independência política, o que exigia da Metrópole exercer o controle para impedir qualquer iniciativa neste sentido (FÁVERO, 2000). Ao serem enviados aos países europeus para continuar os estudos, os estudantes assimilavam o imaginário do Colonizador, tornando-se, ao regressar, o *intelectual colonizado* de Frantz Fanon (1968), aquele que, por um lado, reforça o *modus operandi* do sistema colonial, e, por outro, difunde o espírito acadêmico-científico.

A partir do início do século XIX, criaram-se inúmeras Escolas Superiores no intuito de atender certas demandas, o que representou o cultivo de certo espírito universitário. Um exemplo da real necessidade foi expresso pelo Imperador em discurso realizado em 1889, no qual propõe a criação de uma universidade no sul e outra no norte do país. No entanto, havia resistências; e somente através do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, institui-se a primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ).

De acordo com Fávero (2000, p. 33),

(...) da Colônia à República, há uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentados, e não

lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

A que se deve essa resistência interna? Primeiro, porque era parte da política da Colonização e, segundo, porque os brasileiros não viam a necessidade de uma instituição desta natureza na Colônia, preferindo manter certa comodidade (colonialidade) centrada no trabalho braçal e pouco qualificado. Essa condição passou a ser discutida no início do século XX, vislumbrando a criação das primeiras universidades, especialmente através de articulações realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC). As principais preocupações diziam respeito à concepção de universidade, função a desenvolver, autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006).

A universidade no Brasil tomou por inspiração, de início, o modelo alemão e o francês e, posteriormente, o norte-americano, especialmente para atender às demandas do mercado de trabalho que foram se ampliando a partir das décadas de 1960 e 1970. De acordo com Cunha (1980), embora a universidade tivesse autonomia, elas eram controladas pelo Estado e em alguns aspectos pela própria igreja católica. Somente a partir do fim do “Estado Novo” (1945) é que se inicia uma reestruturação da universidade, surgindo as primeiras iniciativas de docentes que, além de atuarem com o ensino, passaram a desenvolver pesquisa, elevando assim o nível de independência e contribuição científico-filosófica. Essa mudança é parte do que se denominou de modernização do ensino superior no Brasil, cuja maior representação está na criação da Universidade de Brasília, instituída pela Lei nº. 3.998, de 15 de dezembro de 1961⁷³.

A tradição universitária em território brasileiro é recente, mas carregada de experiências de lutas, disputas e resistências (CHAUÍ, 2001). A universidade é continuamente desafiada a ampliar a sua atuação na formação das juventudes e na produção de conhecimentos, ampliando sua capacidade de valorizar e reconhecer o conjunto de racionalidades existentes. É neste contexto de tensão, quase que permanente, que os Programas de Pós-Graduação em Educação surgem no Brasil,

⁷³ Para aprofundamentos referentes a história da criação da Universidade no Brasil, sugere-se consultar o texto *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*, da Prof.^a Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf> Acesso em 12 jan. 2019.

tensão que nunca foi eliminada, apenas amenizada. Isso porque ela reaparece de tempos em tempos, sob diferentes formas e perspectivas, o que não deixa de ser motivo de mobilização em torno de seu papel na produção do conhecimento e interação/extensão comunitária, enquanto resposta aos desafios, tanto internos quanto externos à universidade.

2.1 A Pós-Graduação e a pesquisa educacional no Brasil

A pesquisa educacional no Brasil é uma atividade relativamente recente. Desenvolveu-se devido às lutas de setores educacionais que reivindicaram durante décadas o direito à investigação e a produção autônoma do conhecimento do/no campo educativo. O registro dessa demora integra a literatura da história da educação brasileira. É parte da estratégia da colonialidade do poder que afeta outras dimensões da colonialidade, como a do saber, retardando o desenvolvimento da produção do conhecimento educacional no país.

Antes da criação dos programas de pós-graduação em educação, a pesquisa em educação no Brasil ocorreu em poucas instituições de ensino superior, como na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e em outros centros organizados para esta finalidade. Existiram estudos que trataram da problemática da democratização do ensino e suas instituições, reduzidos a iniciativas como a dos “pioneiros da educação” (NOSELLA, 2010).

Segundo Gouveia (1971), os poucos projetos de pesquisa existentes geralmente não gozavam de autonomia, pois possuíam influências do arbítrio governamental. Houve grande empenho para criar na universidade centros de estudos com maior autonomia, com condições necessárias à continuidade de pesquisas educacionais. No entanto, as condições nunca foram favoráveis até os anos 70 e 80 do século XX.

A universidade poderia constituir uma alternativa. Na verdade, porém, em nenhuma universidade brasileira se encontram, presentemente, as condições necessárias para a realização de pesquisas que possam oferecer contribuição relevante ao desenvolvimento educacional do país. Referimo-nos ao setor de educação que, a nosso ver, é, naturalmente, o mais indicado para estudos dessa natureza (GOUVEIA, 1971, p. 19).

As primeiras pesquisas mais sistematizadas voltadas à educação decorrem da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), no final da década

de 1930. Posteriormente, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, bem como dos quatro Centros Regionais situados nos Estados da Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, colaboraram sobremaneira na constituição do que se denominou de *pensamento educacional brasileiro* (GATTI, 2001) que, desde já, desconsiderou a diversidade de racionalidades, perspectivas formativas e culturas existentes no território brasileiro.

Esses centros de pesquisa introduziram estudos relacionados às questões metodológicas, especialmente de caráter empírico. Como as universidades não dispunham de muitos recursos, pesquisadores e, especialmente, autonomia para tal, pois a principal preocupação era o ensino, as pesquisas desenvolvidas nos centros tiveram grande impacto no contexto da formação acadêmica superior. As pesquisas desenvolvidas nas décadas de 1940 e 1950, embora em poucos centros e situados em apenas algumas regiões do país, foram importantes para a criação de programas de pós-graduação com mestrado e doutorado nas universidades, principalmente na década de 1960 em diante (GATTI, 2001). Somado ao incentivo para a realização de estudos em universidades do exterior, o crescimento da pesquisa educacional no Brasil foi tomando proporções consideráveis, porém insuficientes frente às demandas educacionais e sociais do país.

A ênfase da investigação em educação no período inicial do INEP e dos Centros de Pesquisa, além do aspecto metodológico, foi a produção do conhecimento sobre a psicopedagogia, desdobrando-se na psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente, do ensino e da avaliação da aprendizagem. Já na década de 1950, estudos culturais começam a integrar a pesquisa educacional, vinculados aos mecanismos e aos ideais de desenvolvimento do país. Além das preocupações com a organização do sistema escolar, na década de 1960 tem início a influência do regime militar, que direcionou os estudos para aspectos da economia, do trabalho e da formação técnica-profissional, aos moldes da pós-graduação norte-americana⁷⁴ (GATTI, 2001).

Os primeiros vinte anos (1965-1985) da criação e institucionalização dos programas de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras, que devem

⁷⁴ Para conferir essa tendência, sugere-se consultar o Parecer elaborado pelo relator do Parecer 977 de 3 de dezembro de 1965, Newton Sucupira, que encontra-se disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014. Acesso em 20 de jan. 2019.

ser atribuídas à modernização imposta pelos governos militares⁷⁵, podem ser qualificados sob duas características centrais: a “*institucionalização escolar da produção da pesquisa*” e a reação aos militares, com desenvolvimento do “*pensamento crítico*” (NOSELLA, 2010, p. 178).

Não é possível desconsiderar que, na década de 1970 e início da de 1980, o contexto político e social impactou a produção do conhecimento educacional, devido a certo cerceamento à liberdade de pensamento e expressão. Ao mesmo tempo, impulsionou a criação e fortalecimento de movimentos sociais tematizados pela pesquisa nas décadas seguintes, especialmente em teses e dissertações, compondo um quadro de crítica social, onde é perceptível uma crescente hegemonia de correntes marxistas, o que não deixa de ser uma espécie de colonialidade do saber.

De acordo com Nosella (2010), os anos de 1985 a 2008 são marcados pela consolidação e expansão da pós-graduação, através da abertura de novos programas em Educação, do alargamento das linhas de investigação, da diversificação teórico-metodológica e da fragmentação epistemológica e temática⁷⁶. Para alguns críticos, esta última dificultou sobremaneira o entendimento da totalidade do fenômeno educacional, embora se reconheça a natureza complexa e indeterminável quando considerada em sua multidimensionalidade.

Esse período que marca o processo de redemocratização do país, até o início do século XXI, consolidou uma série de grupos de investigação em torno de temas

⁷⁵ De acordo com Fávero (2005), o primeiro Curso de Mestrado em Educação no país foi planejado em 1965, na PUC/RJ. Iniciou as atividades no ano seguinte, com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psico-Pedagógico. O Conselho de Ensino Superior do Governo Castelo Branco, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, era formado pelos seguintes integrantes: Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, Clovis Salgado, Dumerval Trigueiro Mendes, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Newton Sucupira (relator), Rubens Maciel e Valnir Chagas (BRASIL, 1965). Este Conselho publicou o Parecer 977, em 3 de dezembro de 1965, no qual se definiu conceitualmente a pós-graduação brasileira, nos seguintes termos: “Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento [sensu lato] têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. [...]. A pós-graduação sensu stricto é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; [...]. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação sensu stricto: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, 1965, p. 4).

⁷⁶ Para maiores aprofundamentos sobre a pesquisa em educação a partir da década de 1970 até o início do século XXI, em termos quantitativos, sugere-se consultar o texto *Estudos Quantitativos em Educação*, de Bernardete A. Gatti, publicado na Revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

educacionais, como: alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação docente, educação infantil, fundamental e média, currículo e ensino, educação de jovens e adultos, gestão escolar, ensino superior, avaliação escolar, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação, dentre outros (GATTI, 2001).

A pesquisa institucionalizou-se na universidade, isto é, houve um esforço para a criação de uma cultura de pesquisa, especialmente nas novas universidades e programas de pós-graduação em educação, devido à política de criação e interiorização da universidade brasileira no início do século XXI. O esforço para obter maior reconhecimento do campo educativo tem visado tornar o saber educacional menos vulnerável à superficialidade e à mercantilização do conhecimento e do processo educacional, aspectos que vêm se complexificando dia após dia.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desenvolve o papel de acompanhamento da pesquisa em educação, atuando na expansão e consolidação dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todo o país. Suas principais atribuições são: avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu*; possibilitar o acesso e divulgação da produção científica; investir na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; promover a cooperação científica internacional; e induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância⁷⁷. Sem desconsiderar a relevância do acompanhamento e avaliação da pesquisa educacional realizada por órgão estatal, há que se lançar suspeitas ao efeito que tem produzido. Sendo a quantidade de produção acadêmica um critério de valoração dos programas, é provável que sua qualidade seja afetada, gerando o que se vê: uma cultura (re)produtivista. A verdade é que essas duas dimensões (quantificação e qualidade) sempre estarão condicionadas à perspectiva ou posicionamento do intérprete na realização da análise, bem como dos critérios estabelecidos para tal. São esses critérios, geralmente definidos por órgão estatal, que reproduzem, por vezes, certo tipo de colonialidade do poder e do saber no contexto da pesquisa educacional, de forma institucionalizada.

⁷⁷ Informações extraídas da página da CAPES, disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 12 jan. 2019.

Enquanto organização da sociedade civil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁷⁸, criada em 1978, tem se destacado no âmbito da pesquisa em educação, ao objetivar a universalização e desenvolvimento da educação brasileira. Sua atuação é relevante nos embates com setores governamentais e da sociedade em geral quanto a políticas e encaminhamentos que dizem respeito ao campo educacional. Tem servido também para qualificar a produção do conhecimento educacional e, muitas vezes em nome desta qualificação, acaba realizando uma classificação do conhecimento educacional a partir de temas ou perspectivas predominantes. Muitas das vezes, isso tem afetado o trabalho com a diversidade de racionalidades constituinte das humanidades e das ciências sociais, donde se situa o campo educacional. Em outras palavras, essa classificação pode ser entendida como uma forma de reprodução de certa colonialidade do saber.

Integrando o processo de ampliação e fortalecimento da pesquisa educacional no Brasil, geralmente com vínculo aos programas de pós-graduação em educação, encontram-se dezenas de grupos de pesquisa, revistas científicas, periódicos, livros, eventos e outras ações e projetos que tratam da temática. A partir da definição dos critérios de excelência para classificar quali e quantitativamente a produção acadêmica educacional, vinculando inclusive a benefícios para estudantes e programas - como a avaliação e a oferta de bolsas de estudo -, houve um aumento significativo de publicações que, ao mesmo tempo que tem fortalecido o campo, vem sofrendo críticas em virtude de sua fragilidade em termos de qualidade. Essa crítica é motivada pelo alinhamento crescente à lógica produtivista de mercado⁷⁹, atendendo aos ideais e interesses de grandes corporações nacionais e internacionais, como o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo.

A pós-graduação enquanto lugar de produção de conhecimento possui compromissos sociais e políticos com a compreensão e construção de possibilidades propositivas diante dos problemas enfrentados pela sociedade, em cada área de conhecimento, o que justifica a necessidade de defesa da universidade e da educação

⁷⁸ Informações recuperadas em <http://www.anped.org.br/sobre-anped>.

⁷⁹ Uma reflexão em torno desta problemática pode ser encontrada no texto *Mais um para o lattes! Para quem escrevemos, afinal?*, de Fausto dos Santos Amaral Filho, publicado pela Revista *Polêm!ca*, da UERJ, v. 18, n. 3, p. 01-12, agosto e setembro, 2018.

enquanto *direito democrático* (CHAUÍ, 2001). O crescimento das demandas sociais ocorre paralelamente aos desafios subjacentes em cada especificidade que, em grande parte, não se referem apenas a uma determinada área do saber. O saber sobre a educação, por exemplo, é um fenômeno complexo que requer um tratamento inter e multidisciplinar, pois não se constitui enquanto um campo epistemológico próprio, assim como ocorre em muitas ciências. “Não há como reduzir tudo o que está implicado na educação num único objeto, a ser apreendido e analisado por uma única ciência. A complexidade é inerente à própria educação” (SEVERINO, 2007, p. 41).

Para Azanha (1992), as questões metodológicas são determinantes à pesquisa educacional, ainda que se considere que é o objeto/conteúdo que influencia na definição do método. E é assim que deve ser, uma maneira de assegurar a liberdade na atividade de pesquisa no campo educativo. A tendência é conceber os erros metodológicos vinculados à ideia de violação de regras ou transgressão de normas e padrões. Mas, provavelmente, a questão é muito mais ampla e central, pois se refere à capacidade de, livremente, construir percursos, pois como diz o poeta, o caminho se faz caminhando. Muito embora repouse sobre o fazer ciência a força da tradição positivista que impregnou na cultura acadêmica “uma visão unitária e abstrata do saber científico” (AZANHA, 1992, p. 19). Por este motivo, há que se reconhecer que o exame da qualidade científica da pesquisa, “precisa levar em conta a teoria da ciência subjacente aos esforços de investigação. Sem essa cautela qualquer discussão seria inútil” (p. 19).

Outro aspecto relacionado à qualidade da pesquisa refere-se à importância do cotidiano, uma vez que os discursos abstratos sobre educação, por exemplo, geralmente possuem um efeito paralisante sobre o próprio ato de educar, como se a instituição educativa e os próprios indivíduos estivessem desligados de uma ambiência histórica. Ao reconhecer na pesquisa o cotidiano e a totalidade da vida, Azanha assegura o espaço do ato criador e inovador da investigação científica, considerando a *compreensão*, e não apenas a *explicação*, como uma forma de experiência que produz conhecimento que, mediada por categorias teóricas, favorece a compreensão dos fenômenos humanos e as representações de si mesmo e do Outro (AZANHA, 1992).

A influência de uma visão transdisciplinar da ciência afetou a epistemologia da pesquisa educacional, especialmente a partir da crítica pós-moderna, muito

embora, no contexto das Ciências Humanas, essa crítica deva ser remetida ao século XIX. A produção científica, na esfera dos fenômenos educacionais, possui diferenças em relação ao fazer ciência no âmbito das ciências da natureza, e até mesmo das ciências humanas, o que justifica a distinção entre ciências da educação e uma possível ciência da educação. Isso se deve ao fato de a educação ser uma atividade intencional, assim como é a política, pressupondo que “sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos” (SEVERINO, 2001, p. 17).

Embora a pesquisa educacional seja uma área de atuação com reconhecida autonomia, ela possui uma natureza relacional, pois, desde o processo de observação da realidade e a tomada de fatos, temas, situações ou problemas, enquanto “objetos” de investigação, até os argumentos e considerações que possam ser elaborados, pesquisador e pesquisado sempre estarão buscando conexões por intermédio do texto, das narrativas ou das ações humanas. No entanto, há nesta relação diferenças que demarcam certos níveis de distanciamento e até independência, necessários à compreensão.

De modo a evitar reducionismos e hegemonização, o trabalho hermenêutico-filosófico na pesquisa educacional procura colocar em cena aquilo que está explicitado, mas especialmente implícito ao discurso (que não significa estar oculto, mas que vem à frente do texto), como operação de reconstrução do processo de reconhecimento dos elementos que constituem uma *obra*, concebida enquanto operação/produto destituído de oposições radicais entre o trabalho do espírito e o trabalho manual (RICOEUR, 1988).

Quando trata do *mundo do texto*, Ricoeur sublinha o papel da leitura na dinâmica de ampliação do mundo do autor convertido em texto, o que torna possível que inúmeras possibilidades de sentido emerjam em diferentes condições psicossociais geradas pelo *distanciamento* (que a escrita possibilita) e pela *objetivação* (estrutura da obra). Daí a importância da pesquisa em educação tomar o texto - no caso desta tese, as produções do PPGE -, compreendendo-o que a partir de sua leitura, ele se *descontextualiza* e se *recontextualiza* enquanto potencial crítico e criativo para imaginar o novo, o diferente, o mundo que se abre. “[...] O texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz

o ato de ler” (RICOEUR, 1988, p. 53). Assim, se produz sentido e compreensão de *si* diante do texto. Eis aí a sua força no contexto das humanidades.

O discurso convertido em escrita abre-se a todo aquele que pratica a leitura, liberando o leitor da vinculação relacional com o autor. Traça-se uma diferenciação da relação *ler-escrever* com o *falar-ouvir*. “A escrita encontra, aqui, seu mais notável efeito: a libertação da coisa escrita relativamente à condição dialogal do discurso” (RICOEUR, 1988, p. 53). Não significa o desprestígio da força e da importância da tradição oral, comum a determinadas tradições culturais. Mas, em virtude de operar com as produções escritas do PPGE, torna-se necessário este esclarecimento sobre a relação existente entre a oralidade e o registro escrito, aspectos que se transversalizam nos estudos sobre e no fazer pesquisa em educação.

Deste modo, a contribuição hermenêutica desta tese, no contexto da pesquisa educacional, será a de conectar, a partir de certo distanciamento, os fios que tecem a dinâmica da descontextualização/recontextualização (provocada pela leitura) com elementos constituintes do pensamento decolonial do saber. A partir disso, supomos uma operação (auto)formativa.

2.2 O PPGE da UFSC e a pesquisa em educação: criação do mestrado e doutorado

É num contexto de lutas, disputas e consolidação da pesquisa em Educação no Brasil que o PPGE da UFSC iniciou suas atividades em 1974, com a criação de um Curso de Especialização. Em 1984, obteve o reconhecimento do Curso de Mestrado em Educação e, em 1994, do Curso de Doutorado, permanecendo até 2011 como o único Programa de Pós-graduação *stricto sensu* com oferta de vagas, em ambos os níveis, no Estado de Santa Catarina⁸⁰.

O reconhecimento do Mestrado ocorreu com a inauguração de duas linhas de pesquisa: *Teoria e Prática Pedagógica* e *Educação e Trabalho*. No ano de 1986, criou-se outra linha de pesquisa, denominada *Educação e Ciência*. Nos primeiros dez anos de mestrado, foram defendidas 85 dissertações, vinculadas a essas três linhas de investigação. A produção intelectual existente em nível de mestrado levou o Programa

⁸⁰ Informações disponíveis em <http://ppge.ufsc.br/navegacao/o-ppge/apresentacao/>. Acesso em 29 dez. 2017.

a lograr esforços para a aprovação do curso de doutorado, de modo a possibilitar a continuidade dos estudos por parte de mestrandos, bem como de contribuir com a ampliação da produção do conhecimento educacional. Foi aprovado em 1994, com a linha de pesquisa *Ensino de Ciências Naturais* e, em 1998, ampliado com a criação de outra linha, denominada *Ensino e Formação de Educadores* (UFSC, 1999).

O percurso de 40 anos do PPGE (1974-2014) é um período de efetiva produção acadêmica, que resultou em 942 dissertações e 160 teses, produzidas e defendidas no âmbito do Programa. É o resultado de estudos e da produção de conhecimento que envolveu e formou um significativo grupo de pesquisadores de diferentes regiões do Estado catarinense e do país.

Para fins de avaliação interna, registro histórico e reconhecimento sociocultural, o Programa produziu dois cadernos⁸¹, que reuniram títulos, resumos, palavras-chave, integrantes da banca e linhas de pesquisa das produções realizadas em nível de mestrado entre os anos de 1984 a 1997. Neles, destacaram-se algumas características que são transversais em grande parte das pesquisas, tais como: a) preocupação com a formação do homem para o mundo do trabalho e suas condições na área educacional; b) envolvimento político dos professores; c) relação do currículo escolar com as novas tecnologias e inovações científicas; d) centralidade nas disciplinas curriculares da educação, especialmente das Ciências Exatas ou Ciências da Natureza; e) preocupação com o estudo das ciências e os processos de ensino; f) reconhecimento da escola como espaço de reprodução, como uma instância disciplinadora e autoritária, mas também de resistência (UFSC, 1994).

Em 1997, por ocasião de uma avaliação e reestruturação do Programa, foram criadas mais duas linhas de pesquisa: *Educação, História e Política* e *Educação e Movimentos Sociais*. Extinguiu-se, neste processo, a linha *Teoria e Prática Pedagógica*, devido à necessidade de uma maior definição da abrangência das áreas de investigação. Passados dois anos, criou-se a linha *Educação Infantil*. Algumas dessas linhas se mantêm até os dias atuais. Outras foram criadas, algumas sofreram adequações ou foram extintas (UFSC, 1999).

⁸¹ A 1ª publicação intitula-se *Resumo de Dissertações – 1984-1994*, publicada em 1994. A 2ª publicação *Pós-Graduação em Educação – Resumo de Dissertações – 1994-1997* foi publicada em 1997.

Atualmente, o Programa conta com seis Linhas de Pesquisa com curso de mestrado e doutorado, a saber: *Trabalho, Educação e Políticas; Educação e Infância; Sociologia e História da Educação; Sujeitos, Processos Educativos e Docência; Educação e Comunicação; e Filosofia da Educação*⁸². Vinculados às linhas, existem 34 Núcleos e Grupos de Pesquisa⁸³, que articulam investigações em torno de temáticas específicas da educação, constituindo um conjunto de ações que procuram desvelar dificuldades, desafios e apontar caminhos/soluções à educação, tanto em nível teórico-reflexivo quanto prático.

Por ocasião de uma avaliação do Programa, ocorrida em 1999, fase inicial do doutorado, a coordenação do PPGE sinalizou perspectivas e desafios para os anos seguintes, o que impactou a produção do conhecimento, tanto no curso de doutorado, mas especialmente do mestrado. Destacou-se o crescimento do Programa, bem como a estruturação e definição das linhas de pesquisa de modo a atender demandas emergentes, tanto regionais como outras alinhadas a interesses nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, apontou alguns desafios, tais como:

(...) readequação da estrutura curricular do mestrado privilegiando a pesquisa; estímulo ao trabalho coletivo, pesquisa integrada, reduzindo a dispersão temática e permitindo estudos de caráter teórico e prático de longo prazo; acesso e socialização de informações sobre editais, financiamento de projetos, nacionais e internacionais; agilidade na divulgação de informações sobre eventos científicos (e-mails, home-page, mural atualizado) e dos prazos para inscrição de trabalhos; estímulo à produção técnica de docentes e discentes; estímulo à discentes e docentes do PPGE para apresentarem resultados de pesquisa em eventos, estipulando uma ajuda de custo que auxilie nos gastos com inscrição/passagem/diária; incremento à publicação nos periódicos de circulação nacional a fim de divulgar a produção do Programa e ampliar a interlocução com outras universidades; desenvolvimento de maior articulação e projetos integrados com grupos de pesquisa de outras universidades, a exemplo do que já começa a ser esboçado com a UFPR e UFRGS, por meio do Plano Sul de Pesquisa do CNPq, e com a Universidade de Nottingham, Inglaterra, por meio do Acordo de Cooperação Internacional - CAPES - British Council e; manutenção do fluxo de defesas considerando a redução do tempo para conclusão e o aumento de número de alunos (UFSC, 1999, p. 24-25).

O Programa sofreu inúmeras adequações, geralmente provocadas por normativas do Ministério da Educação, e/ou por demandas locais, tanto no âmbito administrativo quanto no curricular. Uma delas, que possui grande impacto na

⁸² Informações disponíveis em <http://ppge.ufsc.br/o-programa/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em 10 dez. 2019.

⁸³ Dentre os quais, destacamos o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação e Arte (GRAFIA)* e *Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação*, da linha Filosofia da Educação do PPGE/UFSC.

produção do conhecimento, refere-se ao tempo do curso de mestrado. Quando criado, em 1984, o curso possuía a duração de 4 anos, num total de 35 créditos obrigatórios. No ano de 1995, ocorreu uma primeira redução, de 4 para 3 anos. Logo em seguida, em 1998, foi reduzido para 2 anos apenas, uma recomendação feita pelas agências de fomento à pesquisa (UFSC, 1999), o que indica certa cooptação por parte das forças econômicas e mercantis à produção do conhecimento educacional.

A redução do tempo para a conclusão do curso de mestrado provocou mudanças consideráveis na estrutura curricular. Foram reduzidas as disciplinas obrigatórias, mas principalmente os espaços de discussão dos projetos de cada linha de pesquisa. O fluxo de estudantes no mestrado aumentou e mais pessoas se formaram, o que não deixa de ter relevância acadêmica e social. Por outro lado, a qualidade do processo formativo e investigativo pode ter sido afetada, embora haja muitas outras variáveis que definem que um trabalho seja considerado de qualidade ou não. Atualmente, o curso de mestrado continua sendo de 2 anos, enquanto o doutorado é de 4 anos. Em casos de necessidade, o regimento interno prevê a possibilidade de prorrogação por tempo determinado.

Além do conhecimento educacional acumulado ao longo da história do PPGE, através das teses e dissertações, bem como artigos científicos, livros e outras formas de produção e difusão do conhecimento, o Programa colaborou com a formação de um quadro significativo de profissionais da educação. Uma pesquisa da coordenação do PPGE junto aos egressos da pós-graduação, realizada por ocasião dos 15 anos do curso de mestrado, ainda em 1999, evidenciou que a grande maioria dos mestrandos, que já atuavam na educação, ascenderam profissionalmente e mudaram de nível de ensino. Quando ingressaram, 44% eram professores da Educação Básica e, quando aplicada a pesquisa, apenas 11% ainda estavam neste mesmo nível de ensino: os demais tinham migrado para o Ensino Superior⁸⁴. Dos que permaneceram na Educação Básica, por exemplo, a grande maioria ocupava funções de gestão nas secretarias estaduais ou municipais de educação. Os que migraram para Instituições de Ensino Superior atuavam, em grande parte, na docência e na pesquisa e, alguns

⁸⁴ Esta pesquisa consta nos documentos internos do PPGE, cujo objetivo foi identificar as repercussões produzidas pelo Mestrado na vida profissional dos alunos que concluíram o curso, bem como identificar aspectos positivos e aspectos que necessitam de atenção no Mestrado. A pesquisa foi coordenada pela então Coordenadora do PPGE, Prof^a Edel Ern, e contou com a colaboração das pesquisadoras AluÍzia Aparecida Cadori, Daniela Monteiro Will e Roseli Zen Cerny.

casos, em funções de destaque, como reitorias, pró-reitorias, coordenações de cursos de graduação e pós-graduação.

Enquanto patrimônio intelectual, as produções do PPGE da UFSC são resultado de escolhas embasadas em pressupostos histórico-filosóficos alinhados às ideologias e aos ideais de sociedade cultivados em um determinado período. Constituem-se enquanto possibilidade de atribuir respostas a certas problemáticas e expectativas educacionais e formativas, articulando e tensionando dialeticamente certa colonialidade e decolonialidade do saber. Resta saber em que medida este quadro de educadores formados tem contribuído com processos decoloniais do saber nas distintas instâncias de atuação.

2.3 Organização das teses: delimitações e escolhas

Como sinalizado na introdução, esta tese possui um recorte temporal e outro de abordagem de conteúdo. Temporal porque se tomou as teses de doutorado produzidas desde a criação do doutorado em Educação do PPGE até 2014, ano em que se comemoraram os 40 anos do Programa. Neste período de 1994 a 2014 produziram-se 160 teses, o que exigiu realizar outro recorte mais estratégico, denominado abordagem de conteúdo. Em síntese, esse segundo recorte decorre da impossibilidade de analisar por completo todas as 160 teses. Por isso, a opção foi a de levantar um conjunto de informações centrais de cada tese a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, além de outras informações introdutórias, especialmente quando ausentes nos tópicos acima mencionados.

Neste subtítulo, apresentaremos os aspectos gerais da produção acadêmica no curso de doutorado. Elucidaremos elementos comuns às teses, delimitações e escolhas que os autores realizaram em suas pesquisas e que, no conjunto das produções, sinalizam tendências teórico-metodológicas do PPGE. Essa reflexão, obviamente, se restringe ao período estudado. A delimitação ocorreu a partir da identificação do título da tese, autoria, ano de defesa, banca examinadora e orientação, linha de pesquisa, objetivo geral da pesquisa, referencial metodológico, referencial teórico, problemática, palavras-chave e conclusões (ou considerações finais), conforme modelo disposto no apêndice I.

Alguns desses tópicos são de caráter epistemológico e metodológico, essenciais para compreender as perspectivas escolhidas e utilizadas em cada

pesquisa. Outros são de caráter mais informativo, não menos importante quando se trata de compreender aspectos gerais e o nível de organização e sistematização das pesquisas desenvolvidas no Programa.

O esforço empreendido neste trabalho se caracteriza por uma dinâmica de aproximação e distanciamento, própria da hermenêutica filosófica, crítica e reflexiva. O caráter flexível é necessário à interpretação e à compreensão, bem como à produção de sentido por parte do intérprete. Para Ricoeur (1988), o distanciamento, no processo hermenêutico, torna-se viável mediante o texto escrito, pois ele é portador de uma função positiva imbricada na historicidade da experiência humana, o que torna possíveis os processos de descontextualização e recontextualização. “O texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação” (RICOEUR, 1988, p. 44).

2.3.1 Linhas de pesquisa

Como já descrito no breve histórico do PPGE, as linhas de pesquisa são percursos e ênfases de investigações no contexto mais amplo do campo educacional, o fio que liga as questões locais ou regionais com as nacionais e internacionais. Ao tentar mapear a produção do conhecimento por linha de pesquisa do Programa, nos deparamos com uma limitação de informações. Isto é, das 160 teses, apenas 70 delas citaram a linha nas quais estavam vinculadas. Conforme descrição do gráfico abaixo, 90 delas não citaram a linha.

Gráfico 1



Fonte: Autor

Das linhas provenientes do curso do mestrado, *Trabalho e Educação e Educação e Ciências*, a primeira foi a que teve o maior número de teses que citaram sua vinculação à linha, 13 no total, enquanto a outra, 1 vez somente. As 4 linhas criadas nos primeiros quatro anos do curso de doutorado (entre 1994 e 1998), *Ensino de Ciências Naturais; Educação, História e Política; Ensino e Formação de Educadores e Educação e Movimentos Sociais*, foram citadas 15, 6, 25 e 0 vezes, respectivamente. Há linhas de pesquisa que não foram citadas, algumas mais antigas, como *Educação e Movimentos Sociais*, e outras mais recentes. As mais recentes, como é o caso da linha *Filosofia da Educação*, passaram a oferecer vagas para pesquisas em nível de doutorado somente a partir do ano de 2015, o que justifica a sua ausência no escopo da presente pesquisa.

O que se percebe é que não havia uma exigência para a citação da linha de pesquisa, até porque o local na tese onde estão citadas possui variações. Em algumas, pode-se encontrar na capa ou contracapa, outras na introdução ou na apresentação da tese e, inclusive, nos agradecimentos, em um dos casos. É verdade que não se trata de uma informação elementar para uma pesquisa, no entanto, para o conhecimento do volume de produção por linha, teria seu grau de relevância.

Um aspecto perceptível a partir das primeiras linhas é a ênfase em pesquisas que tratavam do ensino de ciências e da formação docente. Gradativamente, os focos foram sendo ampliados para as políticas socioeducacionais, à aprendizagem e aos processos de inclusão. Este aspecto ficará mais evidenciado quando tratarmos dos temas nucleares e subtemas orbitais extraídos das pesquisas deste período, ano por ano.

2.3.2 *Resumo*

O resumo, como já indica o próprio termo, é uma versão sintetizada ou recortada de um texto maior, no qual constam maiores detalhamentos do tema/objeto/problema pesquisado. A evolução da organização do resumo ao longo do processo de produção do conhecimento do PPGE possibilita compreender a importância que gradativamente ele foi recebendo, em paralelo ao desenvolvimento, ampliação e solidificação da pós-graduação em educação, tanto na UFSC como nos demais programas e universidades brasileiras. É consenso na comunidade científica

que o resumo de uma tese ou dissertação exerce a função de condensar as informações mais relevantes e de maior interesse ao campo ou área em que ocorre a investigação (ARAÚJO, 1999). Dentre seus principais objetivos, está o fornecimento de informações mais precisas ao leitor, em uma espécie de descrição geral da proposta ou problemática investigada ou a ser refletida. Oferece ainda uma visão preliminar, no intuito de adiantar ao leitor o que ele encontrará no texto, servindo também à consulta de partes da pesquisa, tais como as conclusões, a metodologia utilizada ou os referenciais teóricos, por exemplo.

Devido a sua relevância e capacidade de condensação das principais informações de um trabalho acadêmico, o resumo veio se tornando um gênero comum e obrigatório nas dissertações e teses, bem como em artigos publicados em periódicos ou comunicações de trabalhos em eventos científicos. Embora existam variações entre os campos ou áreas do saber, o resumo, na atualidade, em se tratando de teses e dissertações, é constituído a partir de alguns movimentos que favorecem quem o elabora, bem como o leitor que o consulta.

É visível que a função do resumo, especialmente para quem pesquisa, é ser um facilitador. No entanto, a depender do objetivo e da necessidade de um maior aprofundamento em torno de um determinado tema, pode tornar-se insuficiente e até mesmo simplório. Como o resumo geralmente é elaborado em torno de ideias-chave (conceitos), a exigência é a de que o leitor tenha um conhecimento mínimo referente a elas, a fim de evitar interpretações e entendimentos superficiais, ou até mesmo distorcidos ou precipitados, em relação ao que é minimamente aceitável nas distintas correntes de pensamento.

De acordo com Santos (1995), é possível identificar no mínimo cinco estágios que se conectam e estabelecem relações de complementaridade em um resumo. Não seguem, necessariamente, a uma estrutura hierárquica, linear e inflexível, embora haja uma tendência, na iniciação à pesquisa científica, de internalizar esquemas, modelos uniformes que acabam enquadrando o próprio pensamento, ou ao menos a sua forma de expressão. Como já vimos, essa tendência é parte da herança do Iluminismo, que no campo das ciências da natureza possui maior reconhecimento e relevância. Já para as ciências humanas e sociais, logo, às pesquisas em educação, torna-se insuficiente, embora não deva ser desprezada, uma vez que o quantitativo e o qualitativo não podem ser tratados de forma dissociada.

Um estágio diz respeito à contextualização do estudo ou da pesquisa, onde o leitor encontrará o motivo ou a problemática que conduz a investigação e a produção do texto. Um outro estágio trata da apresentação da pesquisa, onde geralmente se encontram o objetivo, justificativa e perspectivas teórico-filosóficas adotadas pelo autor. Há um estágio da descrição do processo investigativo, onde em geral o leitor identifica o percurso teórico-metodológico utilizado na pesquisa e na elaboração do texto. Outro estágio está relacionado à amostragem de resultados (especialmente em pesquisas quantitativas) ou à apresentação de argumentações, reflexões e posicionamentos (quando se trata de pesquisas de cunho qualitativo ou filosófico). E o último estágio diz respeito ao valor socioformativo da pesquisa, ou seja, sua importância, implicações e possibilidades provocadas por ela ou que dela decorrem (SANTOS, 1995).

As primeiras dissertações do Programa evidenciam a ausência de clareza e rigorosidade na elaboração do resumo, questão que gradualmente foi sendo superada, em parte. São os limites e possibilidades de cada época e dizem respeito às escolhas e à formação científico-filosófica de cada investigador. Isso não significa dizer que a produção do conhecimento educacional em outros momentos históricos não tenha sido relevante e significativa, e que a pesquisa contemporânea esteja isenta de fragilidades. Na sequência, analisaremos alguns exemplos para elucidar as possíveis diferenças, a partir dos estágios acima mencionados.

De antemão, cabe destacar que não se trata de fazer um juízo de valor sobre o pesquisador nem sobre a própria produção por ele realizada, mas de estabelecer uma relação que permita compreender como o resumo foi organizado, isto é, que percurso teórico-metodológico o pesquisador optou para desenvolver sua investigação. Trata-se de refletir aspectos da organização do pensamento e as possíveis ausências de informações, desde o ponto de vista dos estágios sinalizados. Importante é manter-se aberto frente à diversidade de racionalidades, conforme já sinalizado na tese aristotélica⁸⁵ da pluralidade dos níveis de cientificidade, pela qual não se deve exigir a mesma precisão em todos os raciocínios, devido à natureza diversa do saber.

⁸⁵ Aspecto presente no prólogo da obra *Ética de Nicômaco*, de Aristóteles (1991), ressaltada por Ricoeur na discussão entre *Ciência e Ideologia*, na obra *Interpretação e Ideologia* (1988).

Uma primeira análise⁸⁶ é de uma dissertação defendida no ano de 1991. Logo no início do resumo, o autor⁸⁷ deixa clara a problemática da pesquisa, veiculando-a, de imediato, ao objetivo do estudo: “*A presente dissertação tem, como objeto, apreender a educação e saber produzidos/reproduzidos pelos trabalhadores nas lutas por Assistência/Previdência e Política Agrícola*” (S.B.V.). Bom, se o verbo “apreender” não fosse mencionado, a frase simplesmente explicitaria o “objeto” da pesquisa. Mas como ele está presente na frase, isso remete ao entendimento de que este também é o objetivo da investigação, até porque na sequência do resumo não há mais referência ao objetivo. O verbo “apreender” indica uma ação, logo, entende-se que seja algo a ser realizado e atingido. Não é possível saber se a apresentação do problema e do objetivo na mesma frase foi uma estratégia intencional do autor ou não. Mas a questão que surge é sobre a possibilidade, de fato, de apreender a educação e o saber produzido, desde uma perspectiva hermenêutica.

Seguindo o texto do resumo, o autor descreve a estrutura da dissertação, historicizando em forma de tópicos os temas a serem abordados no decorrer dos três capítulos, uma espécie de sumário:

“O primeiro capítulo compreende os antecedentes das lutas, isto é, as transformações na agropecuária; os determinantes imediatos do surgimento do sindicato, o desenvolvimento da ação sindical; ação sindical, trabalho e saber; e ação sindical e educação. O segundo abarca o processo de organização da luta por Assistência e Previdência; a estratégia de mobilização dos trabalhadores para o abaixo-assinado e assembleia; a inserção dos mesmos na luta a nível estadual; a sua contribuição à elaboração do Projeto de Assistência e Previdência rural. O terceiro diz respeito à Política Agrícola. E abrange a participação dos trabalhadores na derrubada do “confisco da soja”; no boicote do leite; na suspensão da comercialização de todos os produtos agrícolas; e na elaboração do Projeto de Viabilização Econômico-social da Pequena Propriedade” (S.B.V.).

Aparentemente não fica explícito qual é a perspectiva teórica pela qual se realizou a investigação e a análise. Não há menção, no resumo, às fontes pelas quais se buscou as informações, se em documentos, bibliografias, entrevistas, pesquisa de campo ou outra. O título da dissertação fornecerá parcialmente essa informação ao delimitar o tipo de pesquisa, um estudo de caso: *A Educação e o Saber na Ação*

⁸⁶ Toda escolha de tese para análise e, neste caso de uma dissertação, levou em conta o período em que foi produzida, a temática ou presença de aspectos correlatos à reflexão que estávamos realizando.

⁸⁷ Doravante, todas as vezes que nos referirmos ao “autor” de uma das teses, referimo-nos à autoria da pesquisa, independente do investigador ser do sexo masculino ou feminino. Por isso, citaremos apenas as iniciais do nome dos autores.

Sindical: estudo de caso do sindicato dos trabalhadores rurais de Ijuí". Embora as informações se refiram ao sindicato dos trabalhadores, permanece a dúvida quanto às fontes consultadas na entidade, muito embora o uso de determinados termos, como "luta" e "prática sindical", por exemplo, sinalizam uma perspectiva crítica relacionada à luta de classes.

De igual maneira, o resumo não anuncia a metodologia adotada na pesquisa. Tomando a historicização realizada em tópicos, pode-se supor que seja um método histórico-descritivo ou histórico-crítico. Mas isso é uma suposição, pois o autor não tratou de definir ou sinalizar ao leitor. A explicitação do encaminhamento metodológico é tratada somente na introdução da dissertação.

No estágio relativo às conclusões da pesquisa, o autor não apresenta os resultados, limites e argumentações em si sobre a pesquisa, mas comenta que o leitor encontrará na conclusão as características do saber sobre educação produzido pelo sindicato. "*A conclusão oferece as características do saber e educação produzidos nas lutas, sentidos, limites e alternativas ao avanço da prática sindical*" (S.B.V.). Ou seja, o leitor não saberá de antemão quais são as características do saber e educação do sindicato a partir do resumo. Há uma diferença substancial entre anunciar que na conclusão se apresentarão as características, e entre apresentar, mesmo que sinteticamente, quais são essas características no resumo, de modo que o leitor não necessite consultar o tópico conclusivo para obter um conhecimento prévio. Enfim, isso pode ser compreendido como uma estratégia de provocar o leitor à leitura.

Por fim, o autor considera que a pesquisa contribui com o avanço da prática sindical, estabelecendo uma relação com o suposto objetivo anunciado, na primeira frase do resumo, quando da apresentação do objeto da pesquisa. Parece-nos que é uma indicação do valor social da pesquisa.

Quanto aos resumos de tese, observou-se que há uma maior descrição e precisão no momento de explicitar os estágios constituintes da pesquisa. Muito embora algumas apresentem lacunas quanto à oferta de informações privilegiadas ao leitor do resumo. Alternam-se estilos de escrita e performance. Há autores que optam por uma descrição mais corrente, flexível, estética ou com maior leveza, enquanto que outros reproduzem um padrão mais hierárquico dos estágios, o que pode significar também uma forma de pensar e expressar o pensamento de maneira menos artística. Isso não significa, *a priori*, maior ou menor qualidade do trabalho e importância da

proposta elaborada e desenvolvida. Mas pode representar certa colonialidade do saber quanto à forma de organizar o pensamento, seguindo certos padrões hegemônicos, o que não deixa de ser um tanto hermenêutico e dialético.

Um outro caso selecionado para análise é um resumo de tese defendida no ano de 2003. É, portanto, uma das teses defendidas no nono ano do curso de doutorado. De início, o autor apresenta o tema geral da pesquisa: “*A cultura corporal infantil é o tema geral desta tese*” (I.D.W.). Na sequência, apresenta um pressuposto relacionado ao conceito de corporeidade, elemento fundamental da formação humana, segundo o autor. “*Considera-se como pressuposto a corporeidade enquanto elemento fundamental da formação humana, que se integra às demais dimensões do sujeito*” (I.D.W.).

Ao situar a corporeidade como uma dimensão do sujeito, procura contextualizar o diferencial de sua pesquisa, que é reforçar a crítica à concepção naturalizada de corporeidade, dominante no pensamento moderno. Contextualiza e justifica que essa concepção gerou uma fragmentação do sujeito na prática educativa, que é a problemática central a ser discutida na tese. Articula essa preocupação com o campo social, citando os meios de comunicação, especialmente, como um dos principais agentes propagadores do culto ao corpo. Neste sentido, denuncia a escola como uma instituição que reforça essa concepção naturalizada da corporeidade:

“Partiu-se da crítica à concepção naturalizada da corporeidade, que dominou o pensamento moderno, sugerindo a plasticidade e a educabilidade do corpo. Um dos efeitos dessa concepção tem sido a prática da educação fragmentada do sujeito. Por outro lado, o culto ao corpo, amplamente propalado pelos meios de comunicação de massa nos tempos atuais, reforça tal concepção. Escola e mídia atuam como filtros semelhantes ante o olhar das crianças sobre a cultura corporal.” (I.D.W.).

Na sequência, o autor cita o objetivo da tese “[...] *conhecer as representações e expressões corporais de crianças, construídas pelo processo de interação social*” (I.D.W.). Numa estreita relação com o objetivo, há a descrição de algumas atividades da pesquisa, sem delimitação da perspectiva teórico-metodológica. Ou seja, não estão explicitados os referenciais teóricos e metodológicos utilizados no diálogo, observação de campo e produção da tese.

O leitor terá informações genéricas sobre o local e os participantes da pesquisa, bem como de algumas ações desenvolvidas, em especial na coleta de informações. A ausência da perspectiva teórico-metodológica adotada impede de

compreender (a partir do resumo) como se deu o tratamento das informações, isto é, sob que ótica ocorreu a observação dos estudantes e a aprendizagem do conhecimento escolar.

“[...] Procedeu-se à observação do comportamento de alunos de 1ª a 3ª séries da Escola-Parque 210/211 Norte, em Brasília. Integramos a pesquisa às atividades de ensino da escola, que é voltada exclusivamente para o ensino de Artes e de Educação Física. Desse modo, acompanhamos as crianças por meio de desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e atividades de música e dança” (I.D.W.).

Por fim, o autor finaliza o resumo fazendo um elogio à arte, pois é ela que possibilita aos estudantes observados a produção de outras imagens corporais, além daquelas filtradas pela mídia e a escola. *“Observamos que, embora, a escola e a mídia filtrem o olhar das crianças, a arte oportuniza a produção de outras imagens corporais”* (I.D.W.). Compreende-se essa frase como uma consideração final, uma frase concluinte que procura demonstrar o “resultado” da pesquisa, isto é, uma constatação que sinaliza caminhos formativos a serem potencializados para superar noções naturalizadas de corporeidade.

Um bom resumo é reconhecido por apresentar o conjunto de informações necessárias ao leitor, de modo que ele tenha uma noção do panorama que contempla os estágios já citados, de forma concisa, clara e numa sequência lógica e concatenada de ideias. Ou seja, o principal objetivo de um resumo é favorecer a compreensão do leitor. É claro que o estilo de escrita de cada autor será variado, o que constitui a beleza da diversidade de performances e maneiras de expressar o pensamento.

Assim como outros, há um terceiro resumo, extraído de uma tese defendida em 2014, que apresenta muito mais elementos ao leitor, isto é, um conjunto de informações sobre o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e do processo de elaboração textual.

O autor inicia apresentando o motivo, ou seja, o objetivo do desenvolvimento da tese, bem como o contexto em que a pesquisa ocorreu: *“[...] compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba - Santa Catarina”* (E.P.). Essa contextualização é importante ao leitor, pois as relações educativas, em outro contexto e cultura, podem se dar de formas extremamente distintas e, logicamente, produzindo outros efeitos. Até por que a educação sempre será, para além do cumprimento de ritos (acadêmicos ou outros), uma experimentação do mundo que,

para Moura (2013, p. 132), é “a própria experiência dos limites, possibilidades e conflitualidade que o processo de formação de consciências históricas produz na forma do reconhecimento do outro”.

Na sequência, há uma delimitação de agentes participantes da pesquisa, formando dois grupos, um de crianças quilombolas e outro das demais crianças que estudam com elas. Como a problemática da pesquisa é a condição de crianças, situando-se, portanto, na área de humanidades, reconhece-se que a relação entre *sujeito-objeto* estará sempre transversalizada por muitos elementos (inter)subjetivos, tanto do pesquisador quanto do pesquisado:

“[...] foi selecionado um grupo de sete crianças quilombolas (três meninas e quatro meninos) com idades situadas entre quatro e seis anos de idade como sujeitos principais da pesquisa. Ainda tomaram parte na pesquisa um grupo de vinte crianças não moradoras das comunidades quilombolas, mas integrantes das salas de Educação Infantil pesquisadas” (E.P.).

O autor descreve o corpus de análise da pesquisa, situando elementos relativos aos espaços, às linguagens, às relações, às atividades do universo infantil, bem como alguns conceitos ou temas que interessam no estudo, como a questão identitária, da diferença, do reconhecimento, da autonomia, dentre outros:

“[...] o lugar ocupado pelas crianças quilombolas nos dois contextos sociais em que transitam (quilombo e Educação Infantil) e suas manifestações e expressões diante das relações educativas (interações, normas e regras de sociabilidade) que estabelecem entre si e com as outras crianças, bem como com os adultos; um conjunto de significações pelo qual as crianças produzem a cultura infantil, em especial as brincadeiras, a identidade (autoestima, formação identitária, confronto com constrangimentos), a autonomia, a independência; o pertencimento à terra (territorialidade) e as relações sociais que estabelecem com outros sujeitos” (E.P.).

Na sequência do resumo, é exposta a perspectiva metodológica utilizada na investigação. O autor assume que, para este tipo de pesquisa, optou por um determinado encaminhamento metodológico. “Objetos” de estudo e contextos exigem (definem) qual o melhor método a ser utilizado. Neste caso, o autor assim explicita:

“A fim de apreender os diferentes aspectos que ocorriam nos ambientes investigados e obter a máxima compreensão possível dos fenômenos, foi empreendida uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, por meio da observação participante e a estada prolongada nos campos de pesquisa” (E.P.).

Fazem parte da metodologia as estratégias utilizadas, isto é, os procedimentos mais específicos que foram propostos e realizados na observação e coleta de informações.

“Como estratégia [...] foram utilizados diferentes procedimentos: registro escrito com base nas observações realizadas, entrevistas com os adultos, registro fonográfico e em vídeo, registro fotográfico, oficinas, moradia (da pesquisadora) em um dos quilombos por 40 dias” (E.P).

Interessante notar que o fato de o pesquisador ter residido junto à comunidade onde viviam as crianças possibilitou uma aproximação significativa com os temas de interesse observados. Há riscos quando o pesquisador/intérprete se envolve demasiadamente com o seu “objeto”? A verdade é a de que sempre haverá, pois, esse envolvimento é quase que inevitável. Torna-se até necessário, como é o caso desta investigação. Numa perspectiva da hermenêutica contemporânea, essa relação é fundamentalmente parte da dinâmica interpretativa. Um trabalho desta natureza requer essa coparticipação, pois quanto mais intensos forem os momentos e as atividades, mais se ampliam as possibilidades de observação e compreensão do universo do outro, embora sejam necessários momentos de distanciamento, imprescindíveis para análises mais demoradas e reflexivas. Desta forma, potencializam-se as condições de entendimento das relações educativas nos quilombos e sua influência na constituição das identidades das crianças, objetivo da tese.

Um dos estágios do resumo é esclarecer ao leitor a abordagem teórica da pesquisa. Necessariamente, não significa a citação dos autores, embora em alguns casos seja recomendável e até necessário. Um exemplo: se anunciamos que a abordagem teórica de uma determinada pesquisa será a teoria crítica, é importante a citação de autores, pois são muitos que trabalham nesta perspectiva, em diferentes períodos históricos e com distintas abordagens e categorias de pensamento.

Neste resumo em análise, o autor sinaliza que

“a perspectiva teórica principal direcionou-se para a Sociologia da Infância, cujos estudos tomam as crianças como sujeitos sociais e competentes para dizer de si mesmas, como também para a Antropologia que evidencia a necessidade de perceber a alteridade das crianças frente a outros sujeitos” (E.P.).

É claro que se poderia exigir do autor uma maior especificação, por exemplo, quando assume a Sociologia da Infância como perspectiva predominante. Há uma

vasta literatura e vários autores que se debruçaram sobre esta perspectiva para olhar e compreender a infância⁸⁸. Da mesma forma, poderíamos exigir esta especificação em relação à Antropologia, que possui uma série de aberturas para pensar a dimensão alteritária da infância.

Dando sequência no resumo em questão, o autor descreve algumas constatações que reforçam os aspectos levantados no corpus da análise. São considerações finais decorrentes da observação e análise do comportamento das crianças. Vejamos:

“[...] há especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas (institucionalizadas ou não) presentes em diferentes realidades culturais que, a depender da raiz de origem, marcam o pertencimento cultural das crianças; a dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço institucionalizado se deve ao fato de não reconhecemos como legítimo tudo aquilo que está além das fronteiras do projeto hegemônico da sociedade contemporânea; as crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo” (E.P.).

Constituindo ainda a parte final do resumo, o autor ressalta algumas conclusões que a pesquisa desvelou, especialmente em relação às sete crianças quilombolas participantes da investigação.

“Ao final, a pesquisa evidencia que as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica, na formulação de argumentos e estratégias quando em confronto com crianças não-quilombolas, não se deixando submeter passivamente, especialmente nos contextos institucionalizados de Educação Infantil. Reagindo crítica e criativamente às tentativas de exclusão, demonstram autoestima e pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que reafirmam suas especificidades e promovem a construção de uma cultura infantil quilombola. Finalmente, procura-se ressaltar que há infâncias que se distinguem por influência de seus contextos culturais e geográficos de origem” (E.P.).

Quando se trata de apresentar no resumo as conclusões ou considerações finais da pesquisa, é disso que se está falando. Neste exemplo, o leitor tem uma noção da contribuição que a referida investigação possui para o campo educacional, considerando a especificidade e os limites implicados em toda pesquisa.

O autor conclui o resumo sinalizando a importância da escola, através dos seus projetos pedagógicos. Considera as diferenças e a diversidade enquanto elementos educativos, fator que contribui com o reconhecimento do outro em sua

⁸⁸ A esse respeito, por exemplo, sugere-se a leitura do texto *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*, de Ana Cristina C. Delgado e Fernanda Müller, publicado na Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

dignidade e alteridade. Evita, desta forma, a reprodução da colonialidade da infância⁸⁹ em contextos educativos.

A partir da análise de três resumos e dos demais produzidos no período observado, é possível perceber que houve, desde uma perspectiva científico-filosófica, um gradual refinamento na arte de organizar e apresentar o resumo no Programa. Torna-se, deste modo, uma espécie de espelho que reflete cada tese de forma sintetizada. Isso demonstra que a criação de uma cultura de pesquisa necessita de um tempo (enquanto construção do entendimento) e de uma dinâmica (mobilizadora de distintos atores e perspectivas teórico-metodológicas) que fomente o espírito investigativo, constituindo-se como que uma espécie de rede, em que sempre haverá aberturas às novas perspectivas. Mas, em que sentido esse refinamento pode significar certa colonialidade do saber?

2.3.3 Técnicas e abordagens metodológicas

Todo processo investigativo e de produção do conhecimento se orienta por uma determinada abordagem. E toda abordagem se ancora em uma visão de mundo do pesquisador, que influenciará no tipo de relação que ele estabelece com o problema de estudo. Essa relação sempre ocorrerá sob um determinado prisma, através de uma “lente” que, em termos científico-filosóficos, trata-se da teoria do conhecimento ou filosofia que subsidia essa relação. Deste modo e, de acordo com a epistemologia de Bachelard (1971), o “objeto”, ou problema, passa a ser *inexato*, pois não é dado *a priori*, mas construído a partir da posição e perspectiva do pesquisador, transpassado, com isso, pela dimensão subjetiva. Desde a hermenêutica filosófica, o tema pesquisado é incorporado pelo próprio intérprete/pesquisador.

Assim, uma investigação não produz somente um diagnóstico sobre determinado problema, resposta sistematizada e/ou reflexão sobre uma questão. Ela é, em si mesma, o desenvolvimento de uma maneira própria de fazer ciência, o que significa a explicitação de uma filosofia ou teoria do conhecimento, o que pressupõe, desde já, um percurso metodológico. Esse percurso, pode-se dizer, é mobilizado por elementos e atitudes hermenêuticas, porque instituído numa plasticidade do pensar,

⁸⁹ Sobre a (de)colonialidade da infância, sugere-se consultar a dissertação de mestrado de Suzan Alberton Pozzer, sob o título *Infância e (de)colonialidade: reflexões sobre a formação humana*, apresentada no PPGE/UFSC, 2018, disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1345-D.pdf>

contrária ao pensamento único padronizado/padronizante e, por isso, colonial. Ao selecionarmos uma forma de estabelecer relação entre o sujeito e o fenômeno estudado, revelamos uma concepção de mundo e uma forma de estabelecer conexões com o conhecimento.

Deste modo, a perspectiva metodológica estará sempre imbricada na perspectiva epistemológica ou filosófica, e ambas se encontram situadas num campo comum entre a ciência e a filosofia. A abordagem empírica e analítica tende a conceber o problema de estudo como um objeto, separado e isolado do contexto. Assim, o percurso metodológico segue em direção às partes, estabelecendo conexões entre elas. O contexto, neste caso, é considerado uma variável independente, não exercendo influência sobre o tema na medida em que é mantido separado ou controlado. A educação, neste sentido, teria a função de educar e socializar o estudante, tratando-o como sujeito de experimentação, representação e categorizado a partir do seu desenvolvimento.

No contexto das ciências humanas e sociais, o que inclui a investigação educacional, o humano tende a ser enquadrado em dados numéricos e/ou categorias funcionais, profissionais ou culturais, com poucas possibilidades de ampliação para além das determinações de um espaço e momento histórico. Mesmo contendo variáveis, essas categorias reproduzem certo grau de colonialidade do ser e do saber, na medida em que concebem o humano como um ser determinado e categorizado. Neste sentido, a investigação no campo educacional tende a reproduzir certos reducionismos, dificultando um olhar mais amplo e complexo que constitui as humanidades e o processo formativo.

Abordagens de cunho fenomenológicas e hermenêuticas operam quase que num sentido inverso da empirista e analítica, pois o conhecimento depende da captação do significado do fenômeno e dos sentidos nele contidos. E o início desse processo ocorre a partir das partes, que, em geral, são um símbolo, texto, frase, narrativa, ou outra expressão. O símbolo, por exemplo, é parte da linguagem, pertence à hermenêutica, é doador de uma “intencionalidade primária que dá o sentido segundo” (RICOEUR, 1978, p. 245), uma abertura às outras conexões.

Quando articuladas - as partes - ao contexto das manifestações e expressões, vai-se configurando um *todo compreensivo*. A interpretação, neste sentido, é concebida como um exercício atento de recuperação de cenas e cenários, lugares

onde se encontram os sentidos que conectam os fios constituintes do todo compreensivo. Deste modo, o conhecer está associado à compreensão das manifestações e seus respectivos contextos histórico-ontológicos.

Na pesquisa educacional, esta abordagem se torna mais complexa, uma vez que o humano é concebido como um ser inacabado, que *está sendo*, um contínuo *ser-aí*, que aprende e se forma com o Outro. É um ser de relações, intersubjetividade, que resulta da interação com outras pessoas, contextos e situações que o afetam e produzem novos sentidos, atitudes e dialogicidade. Nesta perspectiva, o que ocorre é um elogio à pluralidade do ser, que muda de etapas, se defronta com novos acontecimentos, agrega saberes em cada nova experiência vivida. É quase que um *continuum* de pequenos milagres que se alternam entre “ser o mesmo em outro, ou ser outro em si mesmo” (CORÁ, 2010, p. 19).

As abordagens metodológicas crítico-dialéticas estão relacionadas ao processo de recuperação do contexto, assim como as fenomenológico-hermenêuticas. No entanto, a diferença se situa em torno da ideia de espaço e de tempo. Se o espaço, enquanto meio ambiente natural e/ou cultural, é evidenciado no processo fenomenológico-hermenêutico, a temporalidade e a historicidade tornam-se indispensáveis à dialética, muito embora, na hermenêutica contemporânea, a historicidade venha sendo reconhecida como elementar. O conhecimento se produz na articulação entre as distintas fases de evolução do fenômeno estudado, entre os aspectos mais desenvolvidos e os menos. É a partir desta perspectiva que se supõe que o passado seja uma fase menos desenvolvida em relação ao presente.

A essa abordagem importa operar numa dinâmica de ida e volta. Referimo-nos à relação entre o todo e as partes. Por isso, o contexto tem importância capital, pois os fenômenos precisam ser analisados a partir de onde são produzidos, o que torna possível a interpretação, isto é, a produção do conhecimento. Assim, a historicidade tem papel crucial no método de investigação, pois, especialmente através das técnicas historiográficas, recuperam-se os aspectos geográficos e espaciais, bem como as transformações dos fenômenos, a origem e as suas fases de desenvolvimento.

Na pesquisa em educação e, considerando o humano como um ser social, isto é, parte do conjunto da sociedade, há uma preocupação da formação para o mundo do trabalho e suas especialidades, com capital humano e cultural que lhe

possibilite ser agente transformador da realidade natural e social. É um ser determinado pela história, ao mesmo tempo em que produz história, de forma mais ou menos consciente para, inclusive, se liberar de determinismos e da própria colonialidade do poder, do ser e do saber. Tem na educação, portanto, a possibilidade de acessar e operar com um aparato de instrumentos e saberes que favorecem a sua atuação político-social, de forma crítico-compreensiva.

O percurso metodológico utilizado na produção das teses do PPGE/UFSC, na dinâmica da construção de respostas às questões ou perguntas que cada investigador delimitou, pode ser classificado sob dois níveis: nível técnico e nível metodológico. Através deles é possível recuperar a lógica interna do texto, essencial à pesquisa científico-filosófica, que é identificar a relação e as implicações entre pergunta e resposta, problemática e possíveis soluções ou constatações. Dinâmica que, na hermenêutica de Ricoeur, integra o processo da construção de sentido.

O nível técnico refere-se mais aos instrumentos e a sua operacionalização no processo de coleta, organização de dados e informações relativas ao fenômeno ou tema pesquisado. O nível metodológico, por sua vez, refere-se à abordagem que delimita gradualmente os processos de construção do conhecimento e dos sentidos. Está mais relacionado ao *como* se aborda ou se trata as informações ou os dados. Isto é, que concepção metodológica está implicada no percurso interpretativo e compreensivo.

Considerando esses dois níveis (técnico e metodológico), uma das tarefas primeiras desta tese foi identificar as informações disponíveis quanto aos métodos. Diferentemente das linhas de pesquisa, como vimos, as questões metodológicas são elementares no resumo ou nas partes introdutórias, especialmente quando se pensa em oferecer ao leitor as noções centrais de uma investigação acadêmica. É claro, pode haver casos em que o autor tenha optado por deixar implícito ao seu trabalho a questão metodológica, como uma estratégia performativa, englobando artisticamente pensamento, conteúdo e forma. A título de exemplo, citamos o resumo da tese intitulada *Paisagens: arte e educação na impermanência da margem*, de 2013:

“Acontecimentos em arte e educação proliferam no plano de composição desta escrita compondo interlocuções com a literatura e a filosofia. Neste plano, move a escrita a vibração última de encontros ocorridos no ambiente acadêmico e fora dele, atravessados pela força do tempo. Postais elaborados por artistas/professores desenharam e compõem paisagens ao longo do texto e questionam modos de ensinar sobre e com arte, além de provocar uma

conversa sobre a inclusão da arte na área de linguagem pela educação. Esta provocação acontece ao se observar, no ensino de arte, o esgotamento de práticas metodológicas referenciadas, especialmente na abordagem com arte contemporânea. Entre margens territoriais marcadas como arte e educação, entre tons poético e professoral, a escritura tece o conceito de arte como perceptos e afectos e, portanto, como linguagem das sensações, propondo à educação um pensamento à deriva que se abre às forças do fora, ao acaso e ao devir de seus encontros” (E.S.).

Essa é uma via criativa enquanto possibilidade de produzir conhecimento. Tem de ser incentivada e valorizada. É uma das formas mais originais, pois dá asas ao pensamento, inovando, inaugurando e, com isso, desajustando certos padrões metodológicos que por vezes enquadram o pensamento e as suas formas de expressão, caracterizando certa colonialidade do saber na pesquisa em educação.

Situado este aspecto presente em alguns trabalhos desenvolvidos no PPGE, constatamos que, das 160 teses, 18 delas não fizeram menção a nenhum dos dois níveis, nem explícita nem implicitamente. Alguns casos que não fazem menção às questões metodológicas no resumo acabam abordando na introdução ou em subtítulos no contexto geral da tese. A ausência de informações no resumo referentes ao método pode manifestar certa desatenção, mas, também, pode revelar o grau de importância (ou não) que a questão metodológica recebeu por parte dos autores. Se assim for, evidencia-se certa fragilidade de cunho científico-filosófico quanto ao manejo dos instrumentos metodológicos da pesquisa em educação. Não simplesmente na aplicação de técnicas, o que seria ainda mais problemático, mas enquanto abordagem dos problemas e invenção de percursos e performances à produção científico-filosófica em educação. No entanto, essa constatação pode ser compreendida como uma forma de colonialidade do saber, pois reforça a necessidade de explicitação do método que, necessariamente, pode aparecer no percurso de elaboração de uma tese. E mais: reproduz o que é característico das ciências naturais, a atitude do domínio do “objeto” por parte do sujeito.

Talvez Gadotti (2003) tinha razão quando constatou, já nos anos 80, certa fragilidade do ensino da filosofia no Brasil de um modo geral, considerando-o um tanto dogmático e com um caráter tecnocrata, preocupado demasiadamente com interesses das classes dominantes. Mas que relação há com essa possível fragilidade nas questões metodológicas? Mesmo que possa passar despercebido, é a filosofia, ou ao menos alguns de seus “ramos”, que fornece subsídios para a formação do

pesquisador, transcendendo, assim, a mera determinação e transmissão de metodologias a serem aprendidas e aplicadas em pesquisas.

Paralelamente a isso, Gadotti (2003) também denunciou o boicote sistemático quanto ao ensino da filosofia e das ciências sociais por parte de legisladores, sob a alegação de que devesse dar lugar a conhecimentos “‘sólidos’, ‘úteis’ e ‘práticos’” (p. 26). O resultado pode ser um contingente significativo de pessoas formadas com uma compreensão dos aspectos teórico-metodológicos associada a mera aplicabilidade de técnicas rigorosas e procedimentais, condição que acaba comprometendo a qualidade da produção do conhecimento e, por consequência, o seu próprio reconhecimento acadêmico e social.

Em certa medida, a suspeita em relação às humanidades e às ciências sociais não é novidade. É parte de um movimento anti-intelectualista que, volta e meia, reaparece, como forma de combater a ciência, o pensamento filosófico, artístico, crítico e livre. Tem crescido devido à lógica instrumental e mercantil ter dominado e exercido um controle da própria produção científica e filosófica desde a Modernidade/Colonialidade e na era contemporânea, aspecto já sinalizado no capítulo primeiro desta tese. Com os processos sociais afetados por essa lógica, introduziram-se também na educação, especificamente na produção do conhecimento, instrumentos de controle que impulsionam e, ao mesmo tempo, criam subterfúgios que fragilizam a formação do filósofo-educador ou, se preferirmos, do pesquisador em educação. Reduz-se o tempo da reflexão, da *meditação* sugerida por Fernet-Betancourt (2017) e do *ruminar*⁹⁰, segundo o entendimento de Nietzsche (1976).

Não obstante, a partir das informações coletadas na empiria, foram mapeadas as técnicas utilizadas nas pesquisas, bem como os níveis metodológicos.

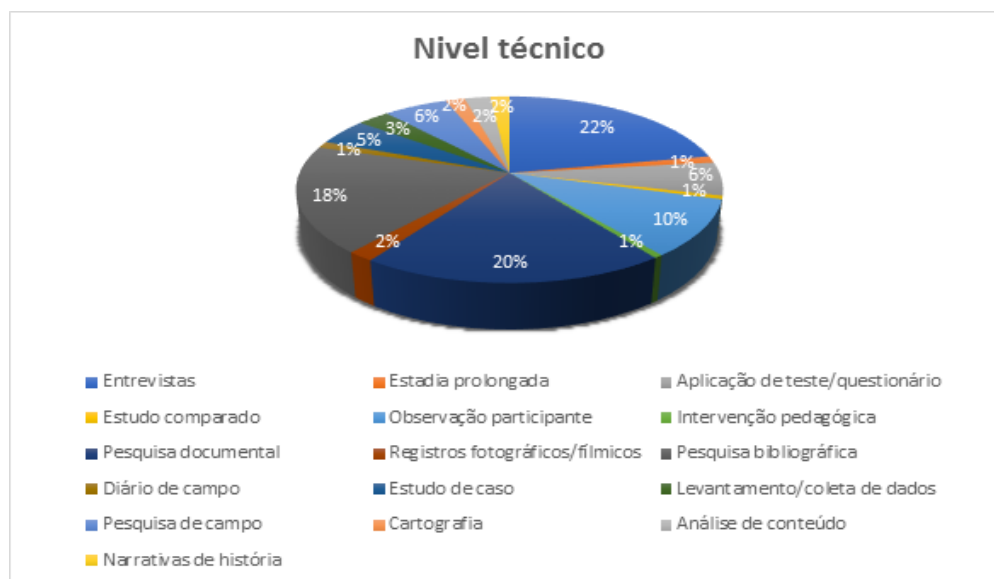
No gráfico a seguir, procuramos traduzir os aspectos técnicos utilizados de acordo com o número de vezes que apareceram nas pesquisas de tese. É preciso ressaltar que muitas pesquisas utilizaram mais de uma técnica. Por exemplo, na pesquisa sobre *Juventude Negra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - desafios*

⁹⁰ Embora a contribuição de Nietzsche à questão do método seja um tanto enigmática, embora fértil na produção imagética, a ideia de “ruminar” no processo formativo (leitura, interpretação, aprendizagem) remete ao demorar-se de forma ativa, numa atitude como que bovina. No prefácio de *A Genealogia da Moral*, Nietzsche diz que: “Verdade seja que, para elevar assim a leitura à dignidade de “Arte” é mister, antes de mais nada, possuir uma faculdade hoje muito esquecida (por isso há de passar muito tempo antes dos meus escritos serem “legíveis”), uma faculdade que exige qualidades bovinas, e não as de um homem fim-de-século. Falo da faculdade de ruminar” (NIETZSCHE, 1976, p. 16).

de uma política pública, foram utilizadas as seguintes técnicas: “[...] observações de práticas do cotidiano da EJA, entrevistas com jovens e profissionais da EJA, análise de documentos da política de EJA nacional e municipal” (J.C.P.).

No gráfico a seguir, compartilhamos os aspectos de nível técnico observados nas teses do PPGE/UFSC.

Gráfico 2



Fonte: Autor

Sobre os dados, ressaltamos a diversidade de técnicas utilizadas pelos distintos pesquisadores. A utilização da entrevista (22%), a *priori*, indica a entronização de vozes ou perspectivas outras que não a do autor, embora este geralmente estabeleça diálogos, reflexões ou problematizações enquanto processo de compreensão e produção de sentidos. Exercício que, em certa medida, constitui a presente tese.

Sobre as técnicas utilizadas, cabe fazer algumas observações, pois embora cada uma delas tenha sido utilizada visando capturar, decifrar ou organizar informações, há algumas que possuem imbricações, proximidades e conexões. Ou seja, estão descritas a partir de terminologias diferentes, mas que na prática podem representar um encaminhamento muito similar ou complementar. É claro, podem ser melhor compreendidas na medida em que forem associadas à abordagem teórica. Isto porque toda teoria, entendida como “uma construção intelectual que aparece como

resultado do trabalho filosófico ou científico (ou ambos)⁹¹” (FERRATER MORA, 1971, p. 776), constitui-se de forma intrínseca a uma maneira de pensar ou a uma lógica que articula o pensar-fazer enquanto uma operação interdependente, o que permite compreender o que vem a ser uma abordagem teórico-metodológica.

Um exemplo disso diz respeito às técnicas de *entrevista* e *aplicação de testes e questionários*. Obviamente que uma análise minuciosa sobre quais pressupostos subsidiam o uso destas técnicas em cada uma das pesquisas, bem como o entendimento acerca delas, se desdobraria em outra investigação. O que pretendemos aqui é levantar algumas indagações, como, por exemplo: em que medida as compreensões de entrevista e aplicação de questionário se diferenciam? Que pressupostos e metodologias os autores utilizam para elaborar o questionário ou a entrevista? O que se procura mensurar? Quais os limites e possibilidades da mensurabilidade? O que caracteriza uma entrevista semiestruturada? Qual é o formato das questões abertas, de múltipla escolha ou dicotômicas? Em que sentido, nas ciências humanas e sociais, por exemplo, a aplicação de teste reflete o essencial do que se desvela e se pretende refletir? Como os aspectos não mensuráveis (pois intuitivos, subjetivos), são contemplados no uso das técnicas? Nas análises, que articulações teórico-filosóficas são indispensáveis?

Enfim, essas e muitas outras questões refletem o quanto de complexidade está presente na escolha ou indicação das técnicas utilizadas em uma pesquisa educacional. Ao mesmo tempo, revelam o grau de exigência e cuidados que todo investigador tem de ter na definição do método articulado à abordagem teórica, bem como na sua utilização enquanto percurso de compreensão e construção do conhecimento.

Outro aspecto diz respeito à relação de complementaridade entre as técnicas utilizadas em uma pesquisa. Quando tomada a *estada prolongada*, por exemplo, como uma técnica, pode-se dizer que ela integra o que se convencionou denominar *pesquisa de campo* ou também, de forma similar, *pesquisa-ação*. Da mesma forma, o *diário de campo* pode ser uma técnica complementar tanto à *estada prolongada* quanto para a *pesquisa de campo* ou mesmo à *pesquisa-ação*. A simples utilização de técnicas ou instrumentos, por mais elaborados que sejam, só possuem sentido

⁹¹ Tradução do autor.

quando articulados ao nível metodológico, pois não são portadores de sentido em si mesmos, mas devem estar em função da abordagem teórico-metodológica.

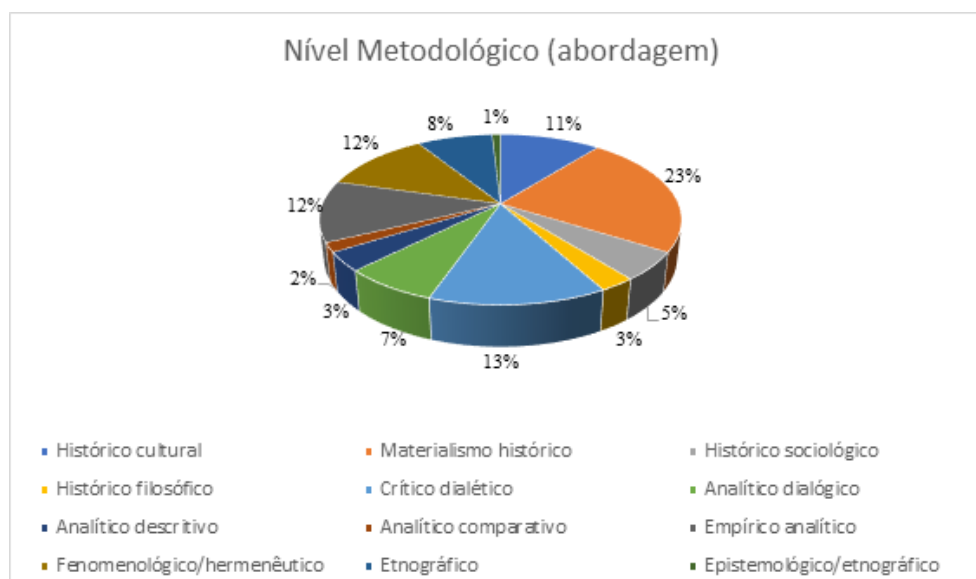
Toda abordagem metodológica contida em cada uma das teses do PPGE pressupõe uma concepção filosófica, pois tem a ver com os processos da pesquisa, isto é, as formas e níveis de aproximação ao “objeto”, problema ou fenômeno. Com efeito, frente às diferentes formas de fazer ciência, sempre estará imbricada à metodologia as atividades referentes à formulação de problemas, a elaboração de hipóteses, o emprego de técnicas e instrumentos, aspectos que revelam, ainda, a forte influência de uma racionalidade de tipo cartesiana que é reproduzida por perspectivas com predominância epistemológica. Não obstante, sempre haverá espaço, em especial na pesquisa educacional, para a intuição e a capacidade inventiva, o que possibilita ao investigador transcender a rigidez de certas regras (AZANHA, 1992).

O que está em jogo, portanto, é a compreensão do método e, de acordo com o mesmo autor, o grande diferencial está na solidez da formação do investigador. O método não se reduz ao simples domínio de técnicas ou instrumentos, mas envolve as diretrizes orientadoras do pensar sobre determinado fenômeno, ao mesmo tempo em que participa da sua construção enquanto tema, perspectiva cara à fenomenologia e à hermenêutica contemporânea. O método, portanto, tem muito mais a ver com a linguagem, com o modo de dizer a coisa, com aquela que é a questão. Nesse sentido, não se poderia estar frente ao “objeto”, isso porque, no contexto educacional, o suposto “objeto” é um Outro, isto é, um sujeito não reduzível ao conceito, a um olhar.

Assim como ocorreu com as técnicas, encontramos nas pesquisas do PPGE um conjunto diverso de abordagens. Algumas delas pertencem ao mesmo nível metodológico, mas são expressas a partir de especificidades do pesquisador, devido à exigência que o tema/objeto lhes impõe. Ou seja, é explícita a tentativa de “adequação” do método ao tema/objeto, uma aproximação daquilo que Platão já constatara quando afirmou que se deve buscar o caminho mais apropriado para se alcançar o saber (FERRATER MORA, 1971). Nesta perspectiva, Ricoeur (1978, p. 73) afirma que “se perdermos de vista essa subordinação do objeto ao método e à teoria, tomamos por um absoluto aquilo que não passa de um fenômeno”.

No gráfico abaixo, apresentamos uma amostra percentual-aproximada das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas do PPGE, defendidas no período de 1994 a 2014, recorte temporal da presente tese:

Gráfico 3



Fonte: Autor

Ao considerar as perspectivas empírico-analítico, fenomenológico-hermenêutico, crítico-dialético - associadas aos pressupostos gnosiológicos, que se ocupam com as concepções do objeto e do sujeito e a relação entre eles no processo do conhecimento, é possível identificar algumas aproximações entre as metodologias apresentadas no gráfico. Ou seja, há entre as metodologias correlações com diferentes intensidades que demarcam a peculiaridade da relação sujeito-objeto, isto é, a forma como cada pesquisador estabeleceu sua relação com o fenômeno ou problema investigado, revelando indícios de uma colonialidade do saber reproduzida através de uma hegemonia epistêmica que sustenta certa crítica aos sistemas vigentes no período correspondente a cada pesquisa.

Em uma tentativa de identificar as proximidades entre as metodologias, percebe-se que a abordagem *crítico-dialética* tem uma predominância nas pesquisas do PPGE, com aproximadamente 55%. Dessa porcentagem, destaca-se o materialismo histórico, que foi utilizado em 23% das pesquisas. Ou seja, o suposto domínio da razão cartesiana não se evidencia. Mas, o que há é a predominância de vertentes marxistas que associam ao trabalho e às lutas de classe elementos do racionalismo moderno eurocêntrico na formulação da crítica social ao capitalismo. Pois, ambos articulam suas teorias no escopo da relação sujeito-objeto. Há que se considerar as variáveis, pois toda tentativa de classificação dos conceitos relativos às

metodologias utilizadas possui uma semântica e compreensões que sofrem variações, as quais podem não constar nos resumos e, por isso, são mais difíceis de serem identificadas ou captadas.

A etnografia, por exemplo, assumida em 8% das pesquisas, pode ser entendida como uma descrição do comportamento e das relações humanas, sem necessariamente pautar-se numa dimensão crítica e analítica, embora toda descrição possua, de imediato, um olhar do leitor que, por si só, pode conter elementos de criticidade. Se compreendida como uma descrição, pode ser concebida como uma técnica.

No entanto, conforme André (1995, p. 19), “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”. Ou seja, há uma intenção explícita de, na tentativa de descrição de um fenômeno cultural, compreender seus significados e construir sentidos, até porque ao ir a campo, todo pesquisador vai imbuído de valores, concepções de mundo e de vida, que acabam influenciando na compreensão da realidade e na construção do conhecimento. O saber sobre o cotidiano torna-se fundamental, pois é fonte preciosa de significados e interpretações, gerados a partir de ações, posicionamentos e conflitos existentes nas relações do grupo, pessoa ou problema investigado.

Assim sendo, pode-se verificar que a etnografia não se reduz a uma técnica, devendo ser considerada uma abordagem metodológica. Mas a questão de maior interesse está na sua possibilidade de articulação com outras abordagens, como a fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética. Isso para dizer que as abordagens metodológicas, especialmente no campo educacional, quase nunca são aplicadas de forma “pura”, isto é, sem conter elementos que em algum momento acabam transitando de uma abordagem a outra, numa relação de complementaridade e até interdependência.

Essa relação fica visível no resumo da tese intitulada *Relações Sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças*, defendida no ano de 2012. A autora esclarece que trabalhou com os procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, como registros escritos, fotográficos e fílmicos. Vê-se que a etnografia, ao menos neste caso, vai se utilizar de elementos de outras abordagens. Vejamos:

“Na pesquisa, a atenção se dirige, sobretudo, às lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças. Tanto nas atividades sistematizadas pelos adultos, como nas brincadeiras e relações estabelecidas em diferentes espaços e tempos” (M. B. S.).

Neste fragmento do resumo, a atitude da pesquisadora é de observação, cujo objetivo é o de captar informações referentes às ações das crianças. Utiliza-se, mesmo sem enunciar, de elementos de uma abordagem da fenomenologia e da hermenêutica. Ou seja, busca compreender, na medida em que interpreta, lógicas sociais de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações que estabelecem com o mundo adulto.

Na sequência do resumo, diz-se que:

“A partir da definição das categorias de análise, as quais, emergiram da geração de dados realizou-se, primeiramente, uma análise do espaço-tempo onde ocorriam e decorriam as ações sociais e os retratos da construção do movimento de uma ordem institucional adulta a uma ordem emergente das crianças no contexto investigado. [...] Na sequência da análise foi dado relevo à dimensão corporal e aos meandros de uma ordem emergente das crianças trazendo episódios que envolviam brincadeiras, gênero, afetividades e o corpo como experiência e possibilidade de ação social. Dentre as categorias presentes nas análises, o gênero mostrou-se uma categoria central, especialmente pelo fato da dimensão corporal e sua vinculação com o gênero estarem diretamente envolvidos na ação social” (M.B.S.).

Este fragmento trata da empiria e da análise dos dados coletados, bem como do estudo das características do espaço-tempo em que as atividades sociais ocorreram, pois a espacialidade e temporalidade produzem efeitos na subjetividade e no comportamento humano. Com isto, podemos dizer que a pesquisa parte de uma perspectiva *fenomenológico-hermenêutica* e é ampliada com elementos de uma abordagem *empírico-analítica*. No entanto, a pesquisadora definiu a metodologia como etnográfica, no que tem razão. Esse exemplo evidencia os limites que toda abordagem metodológica pode ter, especialmente na pesquisa em educação e, ao mesmo tempo, uma plasticidade que possibilita construir diversos percursos para a produção do conhecimento. Assumir uma posição fechada que impeça a circularidade e a complementaridade que possa existir entre as abordagens é correr riscos de reproduzir certa colonialidade do saber, sustentada através de atitudes autossuficientes diante do problema pesquisado, redutoras, geralmente, do fenômeno ou tema em estudo.

Isso não significa que toda pesquisa possa conter ou necessitar de distintas perspectivas metodológicas. Longe disso, pois o que irá distinguir e conduzir os denominados recortes necessários em uma investigação é o enfoque epistemológico ou hermenêutico.

De volta aos dados do gráfico terceiro, destacamos a utilização da abordagem *empírico-analítica* em 24% das produções de teses. Já a abordagem *fenomenológico-hermenêutica*, por sua vez, foi assumida entre 20 ou 21%. No conjunto geral das produções, percebemos uma tendência de utilização de abordagens metodológicas de acordo com determinadas linhas de pesquisa do Programa. Por exemplo, a abordagem metodológica *empírico-analítica* aparece com maior frequência em pesquisas no início do Programa, especialmente na linha de pesquisa *Ensino e Ciências Naturais*. Essas pesquisas têm uma característica geral de investigar questões relacionadas às disciplinas ou conteúdos específicos das ciências da natureza e exatas, refletindo uma preocupação com a formação de pesquisadores, bem como da contribuição ao ensino dessas disciplinas científicas na educação básica.

Essa tendência se visualiza na tese “*O movimento do sangue no corpo humano: história e ensino*”, defendida em 2002. A abordagem metodológica não é explicitada de forma direta no resumo, mas há uma sinalização de que a análise ocorreu a partir do uso de algumas técnicas, tais como: consulta em livros de estudantes e especialmente manuais utilizados na formação dos docentes de ciências e biologia, além de algumas entrevistas realizadas com professores destas áreas. O objetivo da pesquisa foi o de realizar uma análise do conhecimento sobre o movimento do sangue no corpo humano, considerando os contextos de sua produção e de sua disseminação.

O fato de haver uma tendência quanto à abordagem de nível empírico-analítico na linha de pesquisa *Ensino e Ciências Naturais* não justifica considerar que esta é uma regra geral da linha. O que há é uma certa proximidade e identificação devido à natureza da área. O fato é que algumas pesquisas da matemática e das ciências naturais se utilizaram de uma perspectiva metodológica crítica, como se pode observar na pesquisa intitulada *O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão*, tese defendida no ano 2000. Neste trabalho, o autor assume a abordagem metodológica histórico-cultural. Tal opção decorre de o

tema de estudo estar relacionado às questões socioculturais e cujo objetivo era estudar o ideário matemático que se constitui no processo histórico-cultural de uma determinada comunidade, num período de tempo específico.

A linha de pesquisa *Ensino e Formação de Professores*, de um modo geral, possui uma ênfase maior na abordagem de nível crítico-dialético, compreensível devido a sua natureza pedagógica possuir uma relação mais próxima com a política, as ideologias e as questões socioculturais, muito embora em todos os níveis essa relação exista, e precisa existir, como uma estratégia de garantia mínima da pluralidade metodológica. A partir de 2005 (aproximadamente), inicia-se (no curso de doutorado), mesmo que timidamente, investigações a partir de perspectivas fenomenológicas e hermenêuticas, ampliando, no Programa, as possibilidades de estudo e compreensão do fenômeno educativo no Brasil e em Santa Catarina. Esta abertura retrata a necessidade de o fenômeno educativo ser analisado e compreendido na amplitude e complexidade que lhe é devida, uma estratégia que possibilita implementar processos decoloniais do saber na produção do conhecimento educacional.

2.3.4 *Temas nucleares*

*Todo leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo.
A obra não passa de uma espécie de instrumento
óptico oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir
o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo.
Marcel Proust*

A denominação *temas nucleares* refere-se às palavras centrais em torno das quais os diferentes autores elaboraram suas pesquisas no PPGE e procuraram *dizer algo* sobre determinado problema, conteúdo ou fenômeno. Esse *dizer algo* não é qualquer coisa. É, segundo Ricoeur (1978, p. 73), “a intenção primeira da linguagem”, a criação de aberturas enquanto possibilidade de expressão do humano. Porque toda expressão e todo dizer é linguagem. Por isso, fala e palavras possuem força discursiva, pois quando alguém fala, algo sempre acontece. Entra-se, pois, no âmbito do discurso enquanto evento/acontecimento e significação.

Para Ricoeur (1988), o discurso é uma dialética de acontecimento e sentido. Tem relação com o mundo da vida e com o presente. Daí a necessidade de transcender a concepção hermenêutica romântica de Schleiermacher e de Dilthey,

expressa no axioma “compreender um autor tão bem, e mesmo melhor do que ele mesmo se compreendeu” (p. 21). Ricoeur valoriza a intencionalidade do sujeito falante e o sentido da oração tomando por base o retorno do sentido ao sujeito. Ou seja, o intérprete, quando se depara com um texto ou narrativa, não apenas reconstitui a subjetividade do autor nele contido, mas também se compreende e se projeta na interpretação, constituindo-se como entidade autônoma que se compreende a si mesmo, mas que também explica o mundo do texto em conformidade com o seu estar no mundo e dele participa (MIRAMÓN VILCHIS, 2013). Ricoeur leva ao extremo o papel da hermenêutica da suspeita, pois, para ele, um texto não possui somente um sentido, mas múltiplos, assim como se pode dizer das ações humanas.

Diferentemente do sistema da língua, que para Ricoeur é virtual e fora do tempo, o discurso é fundamentalmente evento, acontecimento inaugural. Há uma “instância do discurso”, na qual ele aparece como acontecimento e remete ao seu locutor, o que leva este autor a afirmar que o discurso é autorreferencial, pois o caráter do acontecimento sempre estará relacionado ao falante, à pessoa que profere o discurso. Deste modo, o acontecimento enquanto discurso sempre tomará por base a fala de alguém, pois alguém se expressa ao falar (RICOEUR, 1991).

É por isso que “o discurso é sempre discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar” (RICOEUR, 1988, p. 46). E é precisamente no discurso que as mensagens são comunicadas, pois a língua fornece “apenas” os códigos prévios da comunicação, embora no contexto sociopolítico ela seja um elemento de poder e, em muitos casos, de colonialidade do Outro. Assim, “o discurso não terá apenas um mundo, mas tem um outro, uma outra pessoa, um interlocutor ao qual ele se dirige, o acontecimento, neste último sentido, é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo” (RICOEUR, 1991, p. 112).

Mas a dialética do discurso não se sustenta apenas no acontecimento, até porque deixaria de ser dialético e excluiria a possibilidade da tensão. Há um outro pólo, que é o da significação. E, de acordo com Ricoeur (1991, p. 112), é da tensão entre o acontecimento e a significação

[...] que nascem a produção do discurso como obra, a dialética da fala e da escrita e todos os outros traços do texto que irão enriquecer a noção de distanciação. Para introduzir esta dialética do acontecimento e do sentido,

proponho-me, dizer que se todo o discurso é efetuado como acontecimento, todo o discurso é compreendido como significação.

Nesta perspectiva, se procura entender não o acontecimento em si, até porque ele é fugaz, mas a sua significação que tende a permanecer. Acontecimento e sentido se articulam na linguística do discurso, configurando o que Ricoeur (1991) considera o centro de todo problema hermenêutico, pois ao entrar no processo compreensivo, o discurso se ultrapassa enquanto acontecimento na significação. É por isso que, para ele, a superação do acontecimento na significação é característica do discurso como tal. “[...] Dou aqui ao termo *significação* uma acepção bastante ampla, recobrando todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização intencional que torna possível, por sua vez, a exteriorização do discurso na obra e nos escritos” (RICOEUR, 1988, p. 49).

Destarte, Ricoeur (1991, p. 113) dá destaque à compreensão desenvolvida por Austin e Searle⁹², para os quais o discurso se constitui em uma ordem de atos subordinados, situados em três níveis, a saber: I) *Locucionário* (ato de dizer); II) *Ilocucionário* (o que fazemos ao dizer); III) *Perlocucionário* (aquilo que se faz pelo fato de falar, isto é, o efeito que se produz). Ricoeur se utiliza de um exemplo para explicitar a relação entre os três níveis:

Se eu lhe digo que feche a porta, faço três coisas: relaciono o predicado da ação (fechar) com dois argumentos (você e a porta); é o ato de dizer. Mas digo-lhe esta coisa com a força de uma ordem e não de uma constatação, ou de um desejo, ou de uma promessa; é o ato ilocucionário. Finalmente, posso provocar certos efeitos, tais como o medo, pelo fato de lhe dar uma ordem; estes efeitos fazem do discurso uma espécie de estímulo que produz certos resultados; é o ato perlocucionário (RICOEUR, 1991, p. 113).

O regresso ao intérprete e a compreensão de si e de seu mundo só ocorrerão na medida em que ele for capaz de suspender as formas particularistas de conceber a realidade, abrindo-se ao universo do discurso, do texto ou da obra que devem ser interpretadas desde o contexto do intérprete (RICOEUR, 2003). É evidente que a análise que se realiza nesta tese terá seus limites de alcance, no que tange à identificação e caracterização dos níveis dos discursos produzidos em cada um dos trabalhos de investigação no PPGE, o que exige um distanciamento das próprias expectativas pessoais. Isso porque, como assinala Gadamer (1997, p. 456), “[...] deve

⁹² Inicialmente John L. Austin (1911-1960) e, posteriormente John Rogers Searle (1932-), desenvolveram uma significativa contribuição à filosofia da linguagem, especificamente sobre a teoria dos atos de fala.

ser uma tarefa constante impedir uma assimilação precipitada do passado com as próprias expectativas de sentido”.

Por outro lado, os temas nucleares, enquanto conceitos-chaves, articuladores e condensadores dos discursos produzidos no Programa, produzem no intérprete determinados efeitos e oferecem elementos indicadores de prioridades, escolhas e tendências, tanto hegemônicas como periféricas na pesquisa em educação, especificamente no recorte temporal aqui proposto.

Daí a importância de considerar a função hermenêutica do *distanciamento* e da *pertença*, conceitos que, para Ricoeur, são basilares na contraposição à *antinomia* que, segundo ele, ainda aparece na hermenêutica gadameriana. Ou seja, o *distanciamento alienante* favoreceria o alcance da objetividade das ciências humanas, porém, ao mesmo tempo, arruinaria nossa pertença e participação na historicidade da própria história. Por este motivo, Ricoeur considera que Gadamer não foi capaz de unir os dois horizontes, o da *distância* e o da *pertença*, manifestada em sua indagação: “ou praticamos a atitude metodológica, mas perdemos a densidade ontológica da realidade estudada, ou então praticamos a atitude de verdade, e somos forçados a renunciar a objetividade das ciências humanas” (RICOEUR, 1988, p. 43).

A saída oferecida por Ricoeur se organiza em torno do deslocamento do problema do texto em direção ao *mundo* que ele possibilita abrir, bem como da questão da compreensão de si, migrando do lugar de destaque, concedido pela hermenêutica romântica, para uma posição finalística, terminal. Esse deslocamento ocorreria a partir de cinco níveis, sobre os quais ele elabora a sua teoria do texto: I) linguagem como discurso; II) discurso como obra; III) relação entre fala e escrita; IV) o mundo do texto; e V) compreender-se diante da obra (RICOEUR, 1988).

A *apropriação*, a partir disso, é algo que só pode ser entendida como “compreensão pela distância, compreensão à distância” (RICOEUR, 1988, p. 58). E isso só é possível graças ao distanciamento proporcionado pela escrita. Eis a sua função e, ao mesmo tempo, a sua relevância no processo de compreensão. O *mundo da obra* de Ricoeur, também denominada por Gadamer de *a coisa do texto*, traz no processo de apropriação uma proposição de mundo. Esta proposição não se encontra oculta, *atrás* do texto, como uma intenção enigmática a ser decifrada. Pelo contrário, ela aparece *diante* do texto, “como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se *diante do texto*” (p. 58).

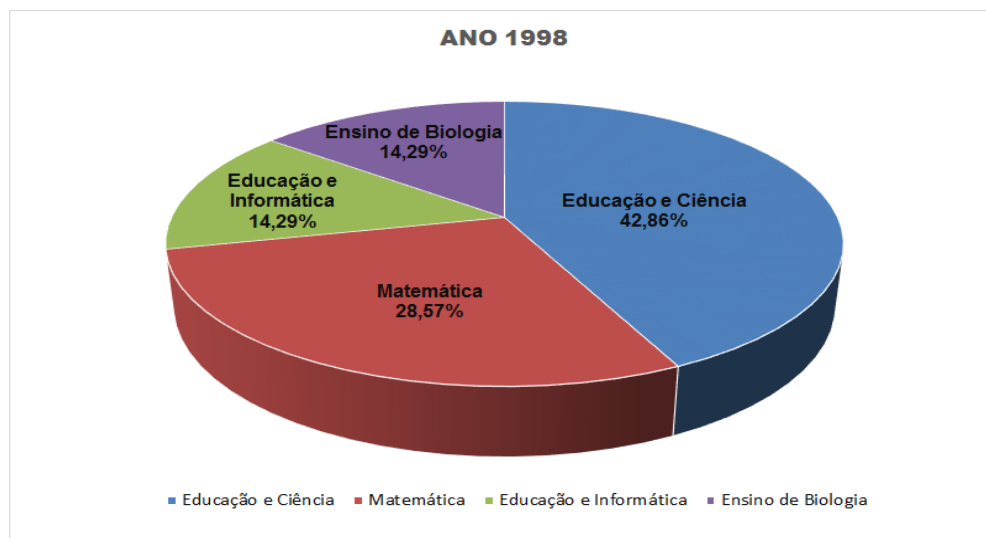
A escrita, portanto, torna o texto autônomo em relação à intenção do autor. “Essa característica, veiculada pela escrita, confere ainda uma dissonância entre o que o autor quis dizer e o que o texto significa enquanto tal” (CORÁ, 2004, p. 43). Por isso, o significado de um determinado texto já não pode ser considerado igual ao que seu autor quis dizer.

Deste modo, é preciso admitir que os temas nucleares extraídos das teses do PPGE são conceitos tensionados, dialéticos, pois o que deles extraímos, isto é, o mundo que se abre a partir da sua leitura, pode ser outra coisa em relação à intencionalidade primeira dos seus autores. Ou seja, o sentido que emerge da relação estabelecida com as teses, enquanto intérpretes, inevitavelmente possui um caráter subjetivo devido ao distanciamento ocasionado pela escrita. Subjetivo no que se refere a autonomia que cada texto possui em relação ao seu autor.

Considerando essa premissa da hermenêutica ricoeuriana, passamos a apresentar em gráficos os temas nucleares das teses defendidas desde a criação do curso de doutorado até 2014, ano por ano, tornando visível o conjunto de problemáticas e ênfases que mobilizaram esforços dos investigadores e respectivos professores orientadores do Programa, que configuram os conceitos-chave dos discursos elaborados no período delimitado nesta tese. Nos gráficos, cada tema nuclear possui uma porcentagem que representa a quantidade de pesquisas desenvolvidas, considerando sempre o respectivo ano de defesa.

A ênfase não se restringe apenas ao aspecto quantitativo, sob o risco de cair em certo objetivismo histórico que, de acordo com Gadamer (1997), se pareceria muito com a estatística, o que acarretaria um não reconhecimento da historicidade dos conceitos constituintes das pesquisas do PPGE. Por isso, na medida em que se apresentam os dados, refletem-se e/ou problematizam-se aspectos considerados relevantes que, na perspectiva ricoeuriana, abrem ou sinalizam outros mundos ao intérprete. Paralelamente a este movimento, está a questão dialética sobre a linha ou fronteira entre colonialidade e decolonialidade do saber na pesquisa em educação, aspecto que atravessa de forma permanente a dinâmica do pensar/escrever.

Gráfico 4



Fonte: Autor

De acordo com as linhas de pesquisa existentes no início do doutorado, o gráfico 4 evidencia a ênfase das investigações em temas específicos da linha *Educação e Ciência* na formação de professores e pesquisadores. A preocupação das primeiras teses defendidas no Programa está voltada às ciências da natureza e à matemática. O fato de não existirem linhas de pesquisa e, como consequência, produção de conhecimento, de cunho filosófico, histórico, sociológico, psicológico ou outros relacionados à educação, é um indicativo da forte incidência do pensamento científico moderno que se manifesta na universidade brasileira e marca, em certa medida, a lógica de criação do próprio curso de doutorado do PPGE/UFSC.

Há que se admitir a importância dos estudos na área das exatas e das ciências da natureza, imprescindíveis ao desenvolvimento científico e educacional de uma nação, região e da própria universidade. No entanto, a ausência de estudos na área de humanidades, por exemplo, sobre temas ou problemáticas que afetam diretamente a educação e a sociedade, refletem um modelo de pensar, de desenvolver pesquisa em educação e de organizar as instituições que caracterizam aquilo que denominamos, nesta tese, de colonialidade do saber. É um predomínio evidente da matriz epistêmica racional-positivista-marxista. Sobre isso, Téllez (2015, p.172) afirma que “la hegemonía de esa matriz se instaló en la lógica disciplinaria que subtiende no solo sus prácticas de investigación y de docencia, sino también su estructura organizativa”.

Geralmente, é através da estrutura organizativa institucional que se assegura a colonialidade do saber, numa relação que soma e funde, ao mesmo tempo, saber e poder, impactando na legitimação da lógica disciplinar. E esta se auto-outorga a responsabilidade de fazer certos recortes temáticos que reforçam os cânones de cientificidade próprios de cada disciplina, ao mesmo tempo em que dela faz uso para hierarquizar, ordenar e instrumentalizar certos conhecimentos, mas não só, pois o faz também em relação a certas posições de sujeitos, como do professor que ensina e do estudante que aprende o que os cânones preveem.

Para Téllez (2015, p. 173), essa lógica disciplinar tem grande impacto na universidade:

Estableciendo las fronteras, entre *episteme* y *doxa*; entre el conocimiento legítimo o autorizado debido a su “validez científica” y el conocimiento ilegítimo; entre el conocimiento útil y el conocimiento inútil, e instituyendo las distribuciones de sus programas de docencia e investigación conforme a la agrupación de los tipos de conocimiento especializado de la disciplina, haciendo de la universidad una organización compartimentalizada.

Outro aspecto a destacar é a inclusão da informática como tema educacional, que aliado ao surgimento da internet, tem se alastrado de forma extremamente veloz. Na verdade, esse novo paradigma já introduzido aqui a partir de Lyotard, é considerado por Manuel Castells (1999), como a *era da informação*, marcada pelo surgimento de uma cultura da *virtualidade real*, na qual se reordena a economia, a cultura e as relações sociais em um mundo que se pretende cada vez mais interdependente.

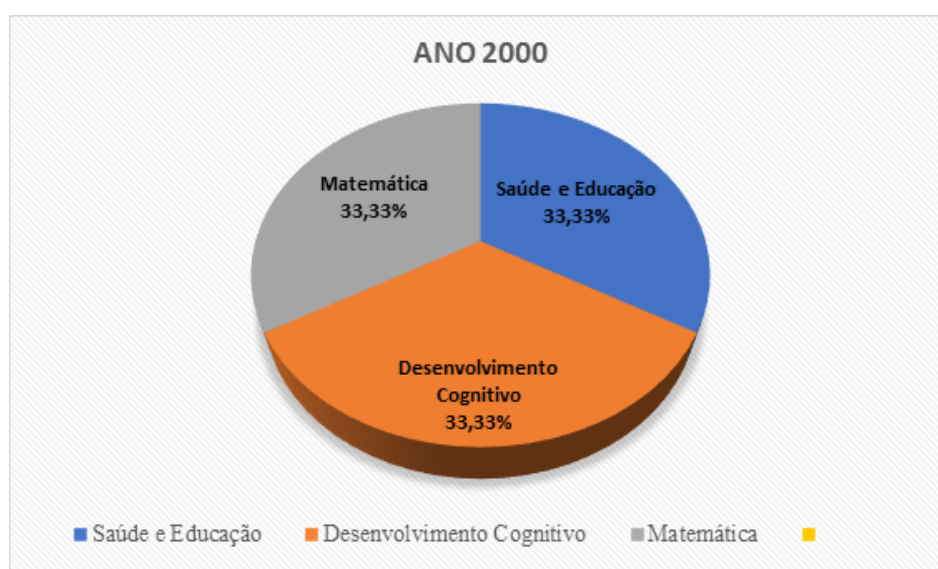
De forma gradativa, mas acelerada, a utilização das tecnologias da informação passou a ter influência direta na geração de riqueza, no exercício do poder, na criação de códigos e de imaginários culturais (CASTELLS, 1999). Com isso, as sociedades passaram a depender da capacidade tecnológica para se inserir neste novo sistema-mundo que, em certa medida, vem gerando uma espécie de “neocolonialismo”, pois ao mesmo tempo em que inclui uma parcela da sociedade, gera uma série de exclusões devido a essa dependência de ter ou não ter tal capacidade tecnológica.

Essa capacidade tecnológica desigual fica evidente quando se observa o acesso ao conjunto de tecnologias educacionais e da própria internet, ou quando se compara as condições existentes em diferentes países, bem como entre distintas regiões de um mesmo país, como o Brasil, por exemplo, onde muitas escolas de

educação básica não possuem nem internet instalada. O fato é que, devido a inúmeras situações, muitas crianças e jovens não possuem acesso à escola e muito menos à rede de computadores e às tecnologias educacionais, criadas para qualificar o desenvolvimento humano, cultural e científico, o que impacta a formação de investigadores e a ampliação da pesquisa, seja na área educacional ou outra.

Quando a tecnologia é concebida de forma intrínseca ao processo formativo e ao desenvolvimento humano, traz em si a dimensão da técnica que, de acordo com Heidegger (2007), esteve primeiramente associada à ideia grega de *téchne*, isto é, “um modo de saber”. Esta perspectiva foi revisada pelo filósofo alemão e compreendida como a organização de correções do âmbito explicativo. Ou seja, o mundo humano transformou-se em um universo técnico, no qual nos encontramos presos. O *ser* se constitui aos moldes da técnica moderna. Deste modo, ela não se distingue da arte, da ciência, nem de qualquer processo ou operação humana, tornando-se, originariamente, um modo operatório de manifestar, descobrir e interpretar a realidade (HEIDEGGER, 2007). Essa é uma temática que aparece em pesquisas subsequentes, o que demonstra o esforço das pessoas que atuam na educação em entender a revolução que as tecnologias e a internet têm provocado no humano na forma de comunicação, formação e da própria existência.

Gráfico 5

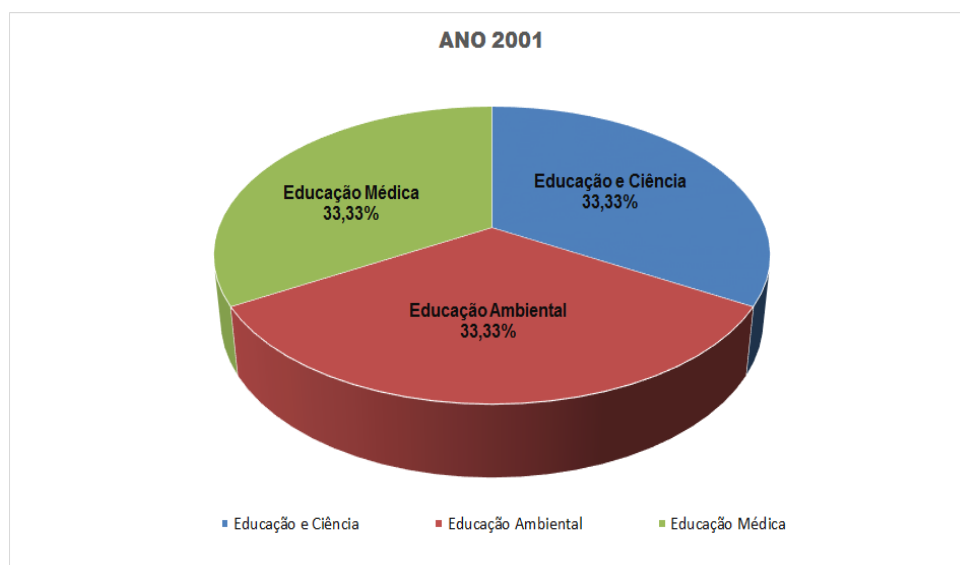


Fonte: Autor.

Conforme demonstra o gráfico 5, o ano 2000⁹³ teve 3 defesas de teses, cujas investigações se centraram na área das ciências da natureza e exatas. Investigaram os conceitos matemáticos no contexto de um processo extrativo de carvão, o desenvolvimento cognitivo a partir de estímulos sensoriais mediados pelo uso do computador e a formação de profissionais da saúde pública.

Chama a atenção, nestas pesquisas, a relação estabelecida entre a ciência e as questões sociais, ou seja, como o conhecimento científico se articula na qualificação e melhoria da atuação humana, dos sistemas educativos e de produção. Ao mesmo tempo, houve a proposição de estudo das questões epistemológicas do ensino de ciências, especialmente na pesquisa voltada à análise do *estilo de pensamento* sobre saúde pública, conceito muito utilizado nos estudos relacionados a Ludwik Fleck.

Gráfico 6



Fonte: Autor.

Quando observados os objetivos das teses representadas no gráfico 6, assim como das produzidas nos anos anteriores e posteriores, os temas pesquisados são bastante amplos, isto é, muitos deles não possuem relação com as questões específicas da área educacional. Explico: se tomarmos a tese sobre a temática da *Educação Médica*, por exemplo, cujo título é *Estilo e Pensamento em Educação*

⁹³ Como se pode constatar na sequência dos gráficos, no ano de 1999 não houve nenhuma defesa de tese.

Médica: um estudo do currículo do curso de graduação em medicina da UFSC, percebe-se uma forte relação com a área da saúde, muito mais que a educacional, embora existam interfaces pedagógicas. Isso pode caracterizar um diálogo interdisciplinar presente em muitas pesquisas do PPGE e, ao mesmo tempo, um limite quanto à clareza das questões próprias da área educacional que, inevitavelmente, possui reflexos em pesquisas educacionais.

O dilema e a própria tensão que entorna o tema da (de)colonialidade, por exemplo, se encontra justamente nestas situações. Se é definido o que é próprio da área educacional, porque constituinte de certas disciplinas, em termos teóricos, conceituais e metodológicos, corre-se o risco de excluir aspectos que também possuem relação com a educação. Por outro lado, se amplia-se para os aspectos ou abordagens que transcendem o que o cânone disciplinar educacional tem compreendido como específico, parece que se perde o foco daquilo que é próprio da área educacional.

Essa problemática é comum - como já assinalado aqui - quando se trata, por exemplo, da interdisciplinaridade ou de temas denominados transversais, como é o caso da *educação ambiental*, abordada em uma das teses defendidas no ano de 2001. A referida pesquisa tem relação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1996, onde o *meio ambiente* é incluído com um dos temas que deveriam transversalizar o currículo escolar. Embora haja certo consenso da importância dos temas transversais, a questão crucial que interessa ao debate do decolonial é o tipo de abordagem, as finalidades existentes e a plasticidade com que se aborda e articula na investigação em educação.

Gráfico 7



Fonte: Autor

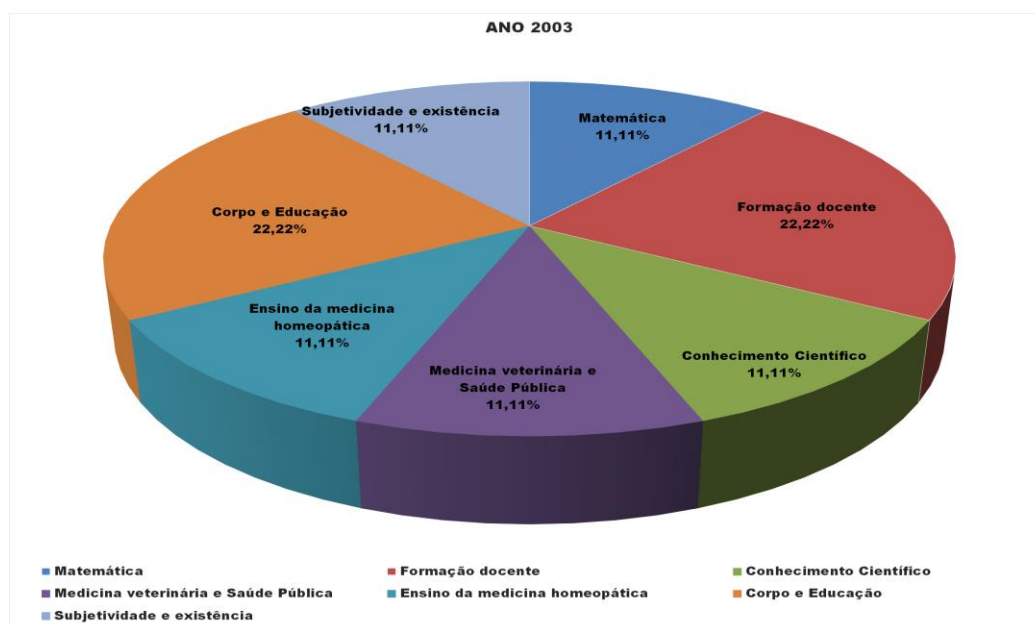
O que se percebe é que, a partir do ano 2002, o curso de doutorado do PPGE foi tomando maiores proporções no que se refere à pesquisa em educação. Outros temas e abordagens começam a aparecer de forma mais sistemática. Compreendemos que isso seja reflexo da criação e da ampliação das linhas de pesquisa, da identificação do trabalho e das investigações com as temáticas de interesse dos estudantes e orientadores envolvidos, bem como do crescimento das demandas sociais.

Por outro lado, não se identifica significativa diversificação de racionalidades e epistemologias, pois o que ocorre é uma maior compartimentalização de determinados conceitos ou temas predominantes desde o início do curso de doutorado. Não deixa de ter relevância, pois representa o aprofundamento de determinadas especificidades. No entanto, não representa a complexidade das questões que a educação neste período histórico exige. Exemplo disso são os temas da *tecnologia* e da *saúde*. Há correlações entre as pesquisas realizadas com o ensino da ciência, o conhecimento científico e a educação no seu sentido amplo.

No referido ano, surge a primeira tese do programa sobre a *educação profissional*, analisando as políticas públicas adotadas nas décadas de 1990, especialmente as reformas decorrentes da Constituição promulgada em 1988, que afetaram de forma direta a pauta educacional.

De igual maneira, o tema da *formação docente*, embora seja uma preocupação desde o curso de mestrado, tem no doutorado um espaço para ser pensado para além da formação científica disciplinar. Isso indica o interesse e a necessidade do Programa, naquele período, de alinhar diretrizes comuns à docência, o que justifica, em parte, a criação e manutenção da linha sobre a formação de professores desde o início do PPGE.

Gráfico 8



Fonte: Autor

As teses defendidas em 2003 ampliaram algumas especificações, especialmente em relação à área da saúde, como é o caso dos estudos sobre o ensino da *medicina homeopática* e a *medicina veterinária preventiva* e sua interface com a saúde pública. Essas pesquisas demonstram um aparente distanciamento das questões educacionais. No entanto, quando tomadas no conjunto das investigações, como as relacionadas à corporeidade e à subjetividade, sinalizam uma preocupação no Programa em ampliar o arcabouço reflexivo das questões que impactam o processo formativo e existencial do humano.

Obviamente que estas preocupações não são recentes, mas remontam a questões que a filosofia, a história e a psicologia, dentre outras áreas, se debruçaram com maior vagar e sobre as quais oferecem, há muito tempo, contribuições à educação. O fato é que a compreensão de si mesmo, o que inclui a subjetividade, possui uma dimensão objetivante, isto é, não ocorre de forma isolada do mundo, fechada em si mesma ou numa abstração mental. Enquanto uma consciência *onto-antropológica*, como assinala Ricoeur (1991a), o humano se constitui por meio da reflexão, pois é através dela que ele desvela a consciência do sujeito, seu “ego”, interpretando o seu “eu sou” de maneira mais integral (BULAWSKI, 2004).

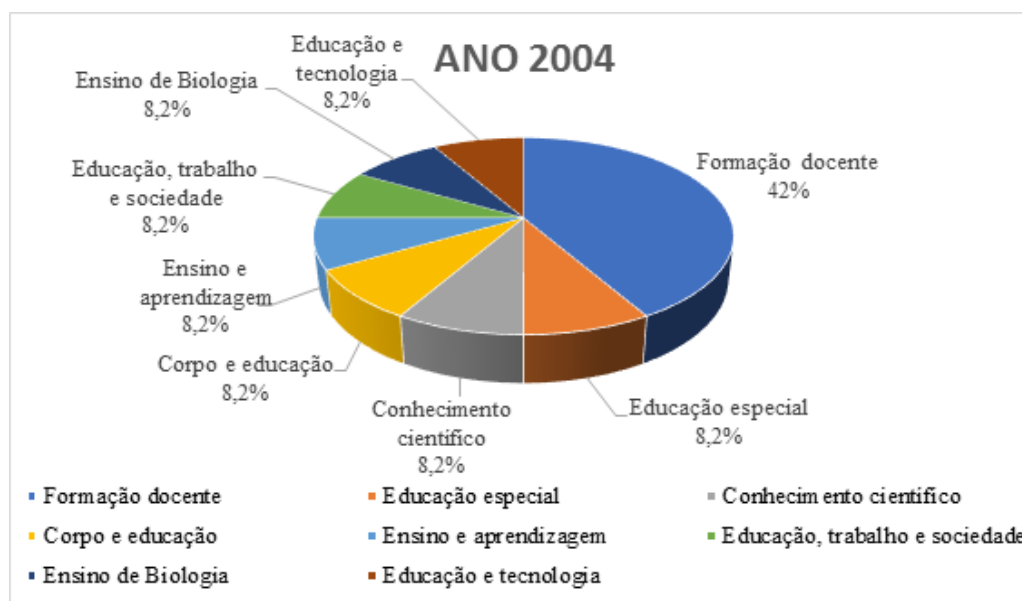
Na reflexão sobre o entendimento da subjetividade, Ricoeur manifesta a sua compreensão a partir da discordância da célebre frase de Descartes “penso, então sou”. Para ele, falta-lhe o corpo nesta “existência”. Por isso, propõe a recuperação do “*Cogito*”, encarnando-o. Afirma, neste sentido, que “[...] é preciso reintroduzir o corpo no ‘Cogito’ integral e recuperar a certeza fundamental de estar encarnado, de estar em situação corporal” (RICOEUR, 1948, p. 203).

Esta “situação corporal” implica o pensar o *si-mesmo*. Não deixa de ser complexo à pesquisa em educação, pois remonta à problemática do século XIX, quando das discussões em torno das ciências da natureza e das ciências do espírito. O fato de pesquisadores se interessarem em estudar o tema da corporeidade e da subjetividade no Programa denuncia o predomínio de um tipo de racionalidade que insiste em reproduzir certa colonialidade em instâncias e processos formativos, destituída da situação corporal.

Assim, compreender-se situado no mundo inclui pensar-se a partir do corpo e com o corpo. A herança de como ele foi concebido e tratado ao longo da história, bem como diferenciado devido às características culturais, étnicas, de origem e de gênero, por exemplo, indicam a necessidade contínua de investigação e produção de conhecimento em torno das concepções e formas de tratamento da corporeidade, pois, antes de tudo, ela é histórica e existencial. Por este motivo, está constantemente ameaçada por determinações do trabalho, do capital, de hierarquizações, padronizações e banalizações produzidas culturalmente. E sobre isso, o Brasil tem muito a explorar em termos de problemáticas de pesquisa, que remetem desde o processo colonial-escravocrata até as diferentes formas de banalização e mercantilização do corpo e da vida na contemporaneidade.

Observando as demais produções no referido ano, percebe-se que alguns temas nucleares, como *matemática*, *conhecimento científico* e *formação docente* continuam sendo abordados nas pesquisas, revelando-se temáticas que não se esgotam facilmente, isto é, ainda possuem facetas que interessam aos investigadores e à sociedade, isso porque continuam dizendo algo enquanto fenômenos humanos e culturais.

Gráfico 9



Fonte: Autor

Das doze teses defendidas no ano de 2004, cinco foram relacionadas ao tema nuclear *Formação Docente*. Destas, duas estão relacionadas ao Ensino a Distância (EaD), modalidade que neste período inicia a sua expansão. Na verdade, é um fenômeno que dificilmente irá retroceder, pois alia o uso das tecnologias de comunicação e informação, cada vez mais sofisticadas, com um nicho de mercado vantajoso (isso não significa de maior qualidade) para as instituições formadoras e especialmente para o estudante, desde o ponto de vista do custo-benefício, que inclui: aspectos econômicos, tempo da formação, aproveitamento de tempos disponíveis menores e deslocamentos diários e exigências dos cursos com formato presencial. De um modo geral, o que ocorre é que, associada ao desenvolvimento das tecnologias educacionais, houve, por um lado, a qualificação de muitos cursos de formação a distância, enquanto que, por outro lado, uma massificação de pessoas habilitadas e, como se sabe, toda massificação tem seus limites e riscos. A questão que emerge diz respeito à qualidade da formação nesta modalidade, ainda com uma série de ressalvas, especialmente no campo da formação docente.

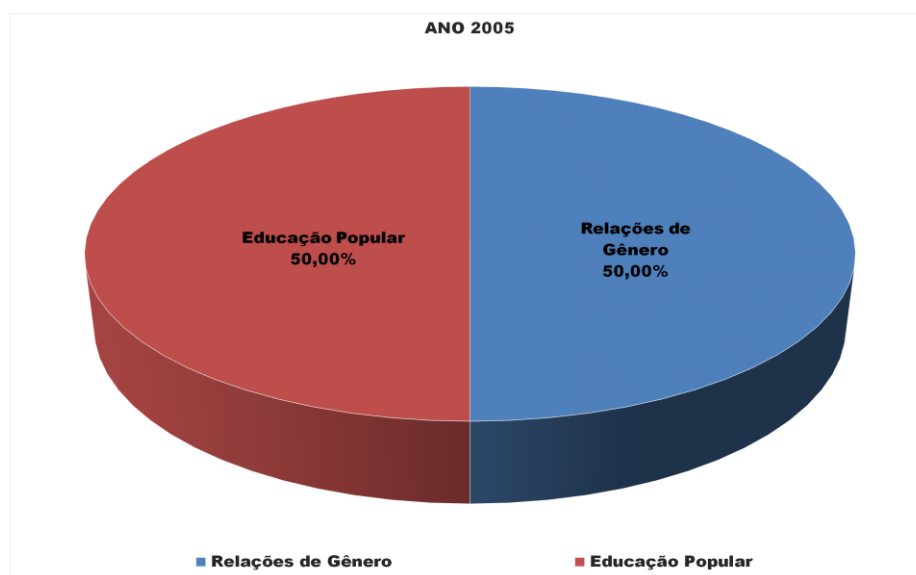
O fato é que a formação docente à distância é extremamente complexa, especialmente na área das humanidades. Sem a pretensão de resolver os dilemas contidos nesta modalidade, a preocupação aqui é a de refletir sobre o grau de

(de)colonialidade ali presente. Ou seja, se a formação presencial restringe o acesso ao Ensino Superior a uma parcela da sociedade, manifestando assim um dos aspectos da colonialidade, a questão que surge é: a formação docente em formato EaD, mesmo que amplie o público atingido, contribui com processos de decolonialidade do saber? Devido às suas características, não acaba produzindo outras formas de colonialidade? Os processos (de)coloniais independem do formato da formação docente, no caso das licenciaturas?

É interessante notar que, além da continuidade de pesquisas sobre alguns temas nucleares, outros vão surgindo, como é o caso da *Educação Especial*, em que uma das teses explorou os limites e avanços da política de inclusão no país. Inevitavelmente, o reconhecimento de que pessoas com algum tipo de deficiência física ou intelectual também possuem direito à educação e ao desenvolvimento, dentro das possibilidades de cada um, coloca em xeque o modelo homogeneizante de conceber a educação e tem colaborado com processos decoloniais do ensino escolar e, de forma ainda muito tímida, do ensino superior. A preocupação com o processo de *Ensino-Aprendizagem*, outro tema nuclear, reflete as dificuldades de compreensão de como a pessoa aprende e se apropria do conhecimento nas distintas fases do percurso formativo escolar. Embora muitos estudos tenham sido desenvolvidos no Estado de Santa Catarina, nos anos de 1980 e 1990, sobre as condições do ensino frente à heterogeneidade dos processos de escolarização, a pesquisa sobre este tema nuclear aponta a necessidade de avanços e aprofundamentos quanto às condições de desenvolvimento da aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro tema nuclear diz respeito à relação *Educação, Estado e Sociedade*, a partir do qual ampliam-se as abordagens e estudos relacionados à condição social, ao mercado, à formação e à trajetória dos estudantes. Nota-se, com isso, a criação de espaços para a dimensão política da Educação, justamente em um período histórico em que se deu ênfase à universalização da Educação Básica e do próprio Ensino Superior no Brasil como condição para a ascensão social. Inclui-se aqui, por exemplo, o tema nuclear *Corpo e Educação*, cuja tese buscou compreender as práticas culturais e relações interculturais da população indígena Bororo.

Gráfico 10



Fonte: Autor

Conforme o gráfico 10, no ano de 2005 houve apenas duas defesas de tese. No entanto, as duas possuem temas nucleares que até então não tinham sido tematizadas, de forma direta, no curso de doutorado: a *Educação Popular* e as *Relações de Gênero*.

A educação popular, enquanto perspectiva metodológica que valoriza os saberes prévios dos indivíduos e as realidades socioculturais, possui fortes influências do pensamento Freiriano no Brasil, mas que conta também com estudos de outros educadores, como Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros. De acordo com Zithoski (2017), a educação popular marca uma nova forma de organização das lutas sociais na América Latina. Na atualidade, o seu maior desafio se situa na resistência frente à desmobilização provocada pela globalização hegemônica, que se utiliza de pautas conservadoras associadas aos interesses do poder econômico, midiático e mercantil.

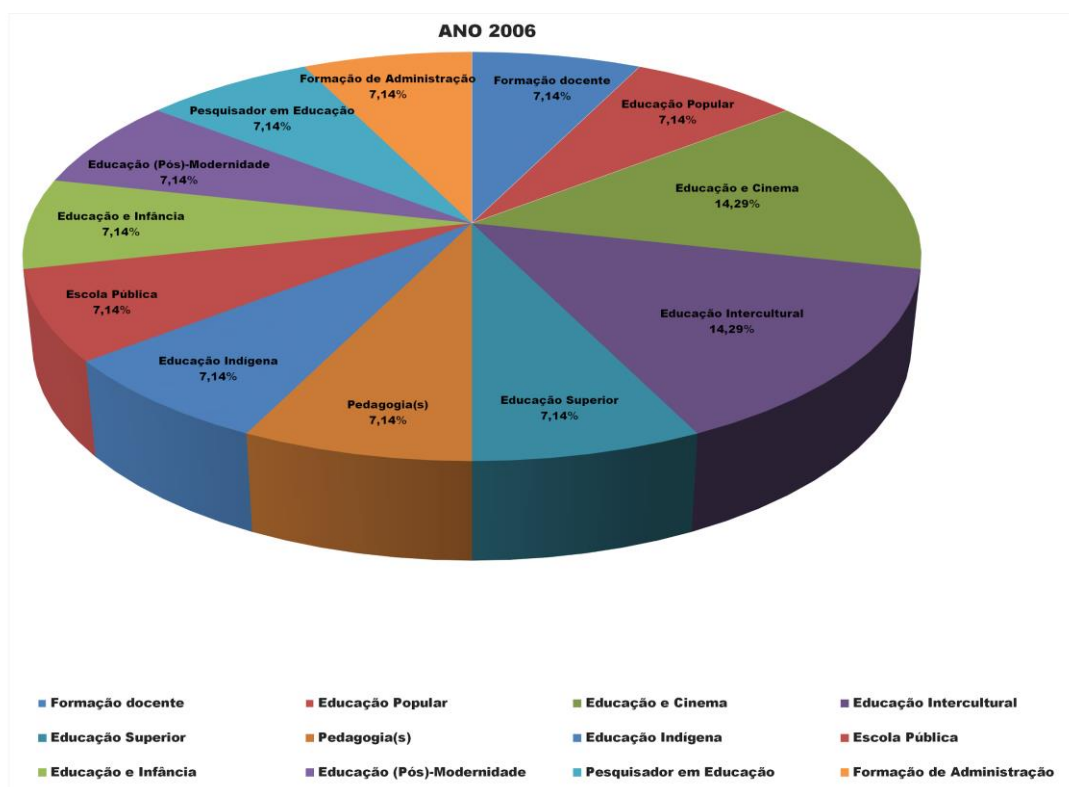
A tese defendida sobre a educação popular aborda a cultura Puri, grupo étnico situado no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro, na Zona da Mata em Minas Gerais. Na pesquisa, ressalta-se a defesa da vida, do meio ambiente e o processo de subalternidade que essa população sofreu ao longo de sua história, aspectos que possuem forte relação com o debate do decolonial e da interculturalidade, no contexto brasileiro, latino-americano e caribenho.

O tema nuclear *Relações de Gênero*, da outra tese defendida em 2005, reflete uma certa abertura do Programa a determinados conteúdos identitários. A pesquisa foi desenvolvida num contexto de educação infantil, na qual se deu ênfase às relações estabelecidas entre os profissionais da educação, e destes com o seu trabalho docente.

Comumente é difundido na sociedade, bem como no próprio contexto educativo, que a docência, especialmente na educação infantil e fundamental, é mais afeita às professoras, isto é, às docentes mulheres. Esse discurso geralmente se constitui como justificativa de que a dimensão do cuidado não “combina” com docentes homens. Mas isso não representa certa colonialidade? Na tese em questão, a pesquisa apontou que a compreensão e a difusão de que a educação infantil tem mais a ver com a docência feminina vem desde um imaginário construído nos primeiros anos da infância, pois todos os docentes masculinos entrevistados, pelo fato de atuarem neste segmento, nunca tinham imaginado, na sua infância, atuar na educação infantil quando crescessem. Já entre as docentes femininas, uma grande maioria afirmou ter imaginado trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. As brincadeiras, os jogos, os brinquedos, as linguagens e muitos dos discursos produzidos sobre a infância reforçam essas tendências na constituição das identidades.

Não é possível negar que há um forte controle dos corpos no contexto educacional, tanto em relação aos professores quanto às crianças. E isso exige dos docentes masculinos, assim como dos meninos, que sejam homens com “H” maiúsculo. Já às docentes mulheres, bem como às meninas, exige-se docilidade, ternura e delicadeza. Essa diferenciação priva as meninas, especialmente, de realizarem experiências de movimento que lhes ampliariam a visão de mundo e as possibilidades de brincarem e se desenvolverem. E aqui se constituem as diferenças e desigualdades de gênero produzidas socialmente, as quais geralmente são potencializadas em contextos educativos. Ou seja, um tema de grande relevância e que integra o debate da decolonialidade do saber, bem como do poder, do ser e do viver, especificamente sobre as concepções de corpo e o campo das experiências formativas corporais enquanto elementos educativos indispensáveis.

Gráfico 11



Fonte: Autor

Além de marcarem o crescimento da produção de conhecimento no curso de doutorado do PPGE, as teses defendidas no ano de 2006, como demonstra o gráfico 11, representam a diversificação de temas do campo educacional. Destacamos alguns que, no conjunto das temáticas que se mantiveram como foco de investigação, são possibilidades e abordagens outras de pensar a educação e, de certa forma, tensionam dialeticamente a (de)colonialidade do saber na pesquisa em educação. Ressalto também que alguns temas nucleares, especialmente de caráter mais disciplinar da educação básica, deixam de aparecer de forma mais frequente enquanto problemas de pesquisa. Acabam dando lugar às perspectivas estéticas, identitárias, de gestão e administração político-pedagógica da educação. Quais são os principais motivos dessas mudanças? O que elas indicam/sugerem? Que relação possuem com a (de)colonialidade do saber?

Esse processo de mudança fica evidente em pesquisas voltadas à relação entre *Cinema e Educação*, na qual uma das teses procura estabelecer relações entre

a teoria crítica de Adorno com as produções fílmicas de Alexander Kluge⁹⁴, colocando em xeque as delimitações impostas pelos esquemas semiformativos da *indústria cultural*, através da educação dos sentidos.

Nesta perspectiva, a outra tese que tratou da questão estética na educação, no ano de 2006, refletiu sobre o papel do cinema na formação estético-cultural das crianças. Por isso, tomou dois contextos diversos, Brasil e Itália, para compreender que tipo de representações, usos e apropriações as crianças constroem a partir dos filmes que assistem, isto é, que experiência de significação elas fazem. As significações exercem grande influência nas escolhas e impactam na aprendizagem, nas análises e formas de ver o mundo, o outro e a si mesmo. Daí a contribuição destas investigações ao pensamento decolonial na educação.

No núcleo central do debate sobre a decolonialidade do saber, destacamos a tese intitulada *'Sociedade do conhecimento' e a Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas*. O slogan, ou melhor, a estratégia em torno da “sociedade do conhecimento” é melhor traduzido como uma ideologia de caráter neoliberal, uma faceta neocolonial da educação. Ou seja, há um projeto de sociedade que toma a educação básica e superior como instrumento para a sua implementação. Isso implica em uma reestruturação das políticas educacionais, em que os direitos públicos na educação passam a ser, gradativamente, subsumidos em projetos de setores ou organismos privados, ou mesmo públicos, introjetando uma lógica produtivista e utilitarista do conhecimento.

De acordo com Mari (2006), devido aos condicionamentos impostos pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, relativos às aberturas de mercado e à reestruturação dos direitos públicos, surgem oportunidades de investimento em países mais periféricos e subdesenvolvidos. Essas oportunidades possibilitam o ingresso de “financiadores” ou “fiadores” do conhecimento, reforçando o estigma de que as responsabilidades pelas desigualdades e injustiças são únicas e exclusivas dos países periféricos, isentando nações ou grupos agentes de processos

⁹⁴ De acordo com Loureiro (2006), cuja tese intitula-se *Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética*, os novos parâmetros estéticos e educacionais que o cinema de Kluge propõe se situam no contexto das lutas do Novo Cinema Alemão, cujo objetivo era elaborar a história do país e, ao mesmo tempo, sinalizar perspectivas estéticas alternativas ao modelo fílmico hollywoodiano. A sua modernidade radical ameaçou a própria linguagem do cinema, pois do seu cinema “*impuro*” irrompe uma dimensão artística que constitui a crítica central do cinema enquanto mercadoria que, guardadas as devidas proporções e características, permeia o pensamento educacional.

imperialistas. Esta é uma estratégia político-ideológica que leva à supressão das contradições provocadas pelo domínio do capital financeiro.

A temática da “sociedade do conhecimento” integra a agenda pós-moderna, discussão esta que transversalizou outra pesquisa realizada no Programa, defendida no mesmo ano. Trata-se da tese *As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno*. Na chamada pós-modernidade, a educação se viu frente a uma realidade singular, que melhor se explicita na necessidade da *gestão do conhecimento*. Ou seja, urge produzir conhecimento para gerir/administrar o próprio conhecimento. Seria uma “nova” área? Ou estaria aí uma nova profissão!? A gestão do conhecimento é um termo proveniente dos estudos organizacionais da década de 1970 e que, a partir dos anos de 1990, passou a ser utilizado como uma espécie de tecnologia de gestão em distintas áreas (BEHR e NASCIMENTO, 2008), dentre elas a educacional. No contexto brasileiro recente, essa terminologia é assumida por fundações ou organizações financiadas por bancos ou grandes empresas, que passaram a exercer influência junto aos sistemas educacionais, inclusive o público, impondo uma agenda alinhada aos interesses neoliberais, sustentada, em grande medida, no discurso de competência, planejamento estratégico, empreendedorismo e avaliação centrada em resultados quantitativos.

Nesta perspectiva, há alguns estudos realizados no Programa sobre os currículos de graduação, como é o caso da tese que trata da reformulação do curso de administração, que enfatiza as competências a serem desenvolvidas. Neste mesmo ano, conforme o gráfico 11, outra tese tratou da criação do curso de Pedagogia em Santa Catarina, em universidade pública, onde a autora sinaliza a forte incidência, já nos anos 1960, do processo de modernização econômica, com uma forte intervenção estatal, visando possibilitar a acumulação privada de capital.

Em meio a essas tendências e narrativas, outras produções científicas do Programa, em 2006, abordaram temáticas que dizem afirmar outras racionalidades e formas de produzir e socializar conhecimento, mais periféricas ou fronteiriças. Se posicionam, em parte, na contramão da lógica neoliberal que concebe a educação de forma padronizante, homogeneizante, monocultural, cientificista e técnica-instrumental. A questão é perceber em que medida essas fronteiras fazem sentido, ou se, simplesmente, são modos distintos de alargar perspectivas hegemônicas.

São pesquisas de perspectiva intercultural, indígena e de educação popular. Remetem à formação docente ou de lideranças populares. Procuram compreender as relações e discursos que produzem subalternização e colonialidade, suas ambiguidades e ambivalências, como sinaliza a tese intitulada *Educação Intercultural e Comunidades de Periferia: limiares da formação de educador@s*, de 2006. Sinalizam, também, que é possível produzir conhecimentos científicos desde perspectivas epistêmicas ou racionalidades não hegemônicas, igualmente capazes de estimular um tipo de formação crítica e cidadã.

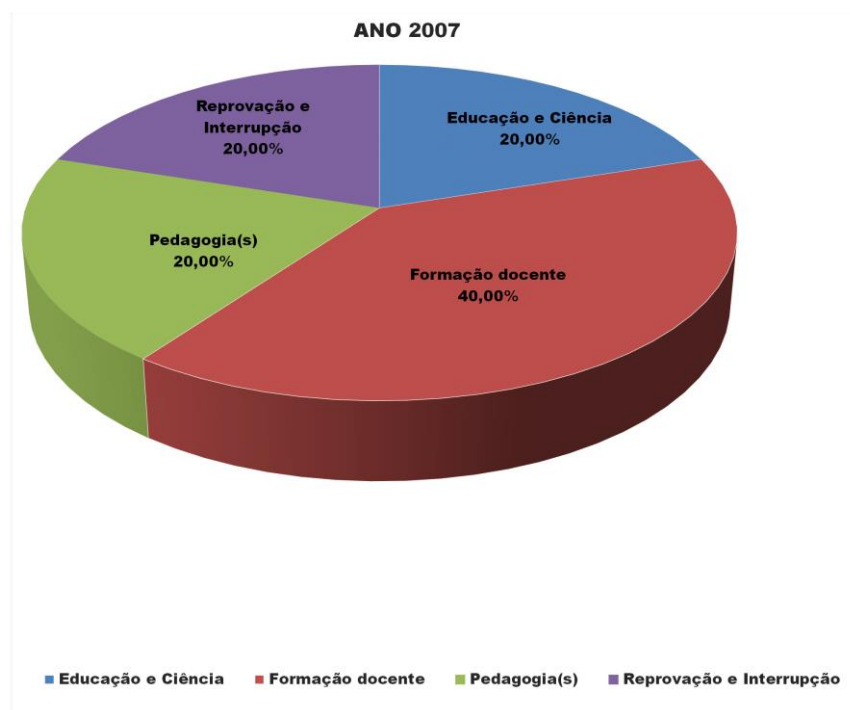
Pode-se citar como exemplo a tese *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. Nela, investigam-se aspectos da educação escolar indígena no Brasil, a partir dos quais se evidenciam questões e problematizações realizadas por intelectuais que a tematizam, as políticas indigenistas oficiais, o movimento e diversidade indígena e os projetos de educação para as minorias étnicas no país. São pesquisas que contribuem com o empoderamento de grupos sociais historicamente subalternizados e com o desenvolvimento de processos decoloniais do saber no interior da universidade e de outras instâncias educativas.

Outro tema nuclear que resultou em uma tese foi a *Formação do Pesquisador em Educação*. A intencionalidade da pesquisa foi a de identificar certas determinações históricas, os sujeitos e as agências intervenientes na implantação, desenvolvimento e regulação da pós-graduação no Brasil, através da análise das estruturas curriculares, eixos teóricos, conceitos privilegiados e escolhas que constituem o perfil do pesquisador em educação no país. Obviamente que este “perfil” sempre estará relacionado, mesmo que parcialmente, com as políticas da pós-graduação e as tendências teórico-metodológicas predominantes. Um exemplo disso diz respeito à alteração da avaliação dos programas existentes na década de 1990, onde se buscou internacionalizar a pesquisa⁹⁵, exigindo maior competitividade, inovação e perspectiva

⁹⁵ De acordo com ex-presidente da CAPES, “uma mudança importante foi a ruptura com uma certa compreensão do papel da avaliação. Desde 1976, a avaliação funcionava na CAPES, essencialmente, como direcionamento do esforço de implantação da pós-graduação. Nesse sentido, era uma espécie de norte do que se buscava alcançar. Ela avaliava para saber, em última instância, se os cursos e programas estavam caminhando em uma certa direção desejada. [...] Isso foi alterado a partir de 1998. A avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior. Alcançando certo patamar de desenvolvimento, eleva-se o nível de qualidade sugerido” (BRASIL, 2002, p. 6).

empreendedora, de acordo com a “lógica do setor corporativo-empresarial” (HOSTINS, 2006, p. 59).

Gráfico 12



Fonte: Autor

A avaliação possui impacto não somente na pós-graduação, mas na educação como um todo. É também na década de 1990 e no início do século XXI que a educação básica brasileira passou a ser avaliada a partir de critérios internacionais, como a Prova Brasil e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)⁹⁶, as chamadas avaliações de larga escala. Por este motivo, o tema nuclear *Reprovação e Interrupção*, como demonstra o gráfico 12, pode ter motivado a produção de tese no Programa, defendida em 2007. Na verdade, este tema tem se tornado cada vez mais recorrente, por vezes demasiado central em detrimento de outros aspectos da estrutura e do processo educacional. No entanto, a própria política de financiamento

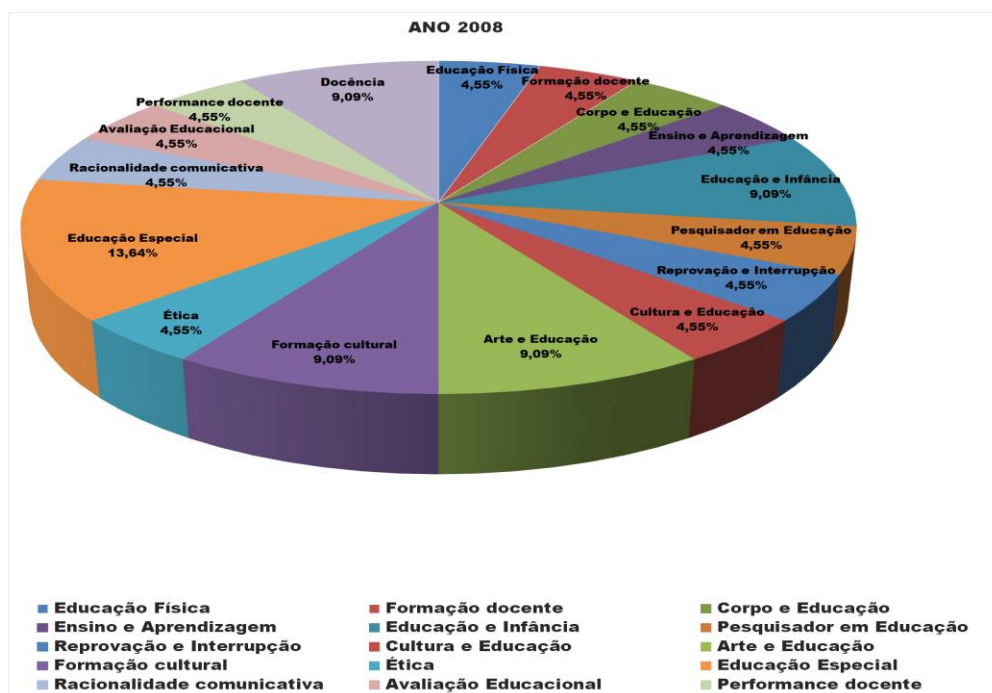
⁹⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A finalidade é avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. A partir das informações, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes. As médias de desempenho nessas avaliações são utilizadas para subsidiar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Informações disponíveis no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>).

da educação passou a ser pensada e definida a partir dos índices da avaliação, daí a crescente necessidade de compreender os motivos da reprovação, interrupção e/ou do fracasso escolar.

Para o francês Pierre Bourdieu⁹⁷, a avaliação pode ser utilizada como mecanismo gerador de desigualdades sociais, ou seja, como estratégia de reprodução da colonialidade do saber e do poder. Mas, ao mesmo tempo, ela tem uma dimensão formativa, em especial quando possibilita ao estudante refletir sobre sua atitude frente ao conhecimento. Pode ajudar a instituição educacional a avaliar o seu projeto pedagógico, bem como aos gestores e legisladores analisarem e criarem políticas que potencializem o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante desse conjunto de aspectos que impactam a educação, é possível identificar uma série de possibilidades de investigações em nível de pós-graduação, pois apresentam desafios da educação atual, transversais à problemática da (de)colonialidade.

Gráfico 13



Fonte: Autor

⁹⁷ Bourdieu é considerado um dos principais pensadores da segunda metade do século XX. Dentre as principais obras que tratam da educação e seus mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, estão *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964); *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970); *A distinção: crítica social do julgamento* (1979); *Homo Academicus* (1984), dentre outras.

Após quatorze anos de pesquisa em nível de doutorado, é possível verificar três grandes eixos que foram moldando o que se poderia definir como uma identidade do curso e, por que não, do Programa. Isso porque alguns dos aspectos são provenientes de ênfases do curso de mestrado e que no doutorado foram aprofundadas, ampliadas e complexificadas. Essa constatação se dá a partir dos temas nucleares, uma vez que as pesquisas se desenvolveram articuladas ou relacionadas a eles.

Os três grandes eixos, a partir dos quais se buscará compreender a sequência das investigações, são: *formação humana e cultural; educação formal; e políticas educacionais*. O conjunto de teses defendidas no ano de 2008, conforme demonstrado no gráfico 13, reflete esta compreensão, assim como as subsequentes.

Obviamente que há inúmeros temas nucleares que se transversalizam entre os três eixos, como é o caso da formação docente, por exemplo, que, a depender da ênfase dada na investigação, pode flutuar de um eixo ao outro. Ao mesmo tempo, alguns temas de pesquisa são mais específicos de um determinado eixo em relação a outro. Por isso, a função do intérprete na pesquisa em educação, e mais especificamente quando ele busca operar numa perspectiva da hermenêutica filosófica, tem de evitar classificações estanques que moldem o pensamento em torno de padrões de verdade que, de forma quase que automática, reduzem o potencial de um fenômeno, texto ou ação. Até por que “mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira” (RICOEUR, 2017, p. 110).

Nesta perspectiva, o conjunto de temas nucleares que possuem relação com o eixo formação humana e cultural, das teses de 2008, que transcendem determinações disciplinares da educação básica ou superior, são os seguintes: *Corpo e educação; ética; arte e educação; cultura e educação; formação cultural; e racionalidade comunicativa*.

Dentre esses temas nucleares, destaco a tese que tratou da *formação cultural*, pois sinalizou algumas mudanças socioculturais que atingem a ideia de formação, que passa a ser entendida como um *continuum* destituído de reflexão e que tem de durar a vida toda, isto é, uma eterna obsolescência humana, característica das sociedades modernas, onde a liquidez permeia o humano na sua integralidade, conforme tratado por Bauman (2001). A isso se soma o impacto da virtualidade aliada às tecnologias

de comunicação, o que reporta a outra tese sobre *arte e educação*, cuja investigação analisou como a ideia de museu é recriada na *web* de modo a mesclar conhecimento, prazer e outras sensações geradas pela experiência do toque na obra ou através da participação interativa do espectador.

Outra tese, defendida em 2008, tratou do tema da ciberética, ou seja, dos aspectos *éticos* que envolvem os jogos eletrônicos, seus jogadores e como o espaço virtual pode favorecer a realização fantasmática dos desejos, questões que têm crescido nas últimas duas décadas e afetado o processo de ensino-aprendizagem. De um lado, o aumento de estímulos e o desenvolvimento das chamadas inteligências múltiplas⁹⁸ (GARDNER, 1995) e, do outro, as dificuldades de concentração, a intolerância aliada ao imediatismo, como se tudo funcionasse a partir de um comando em uma tela ou tecla, cuja resposta se processa de maneira instantânea.

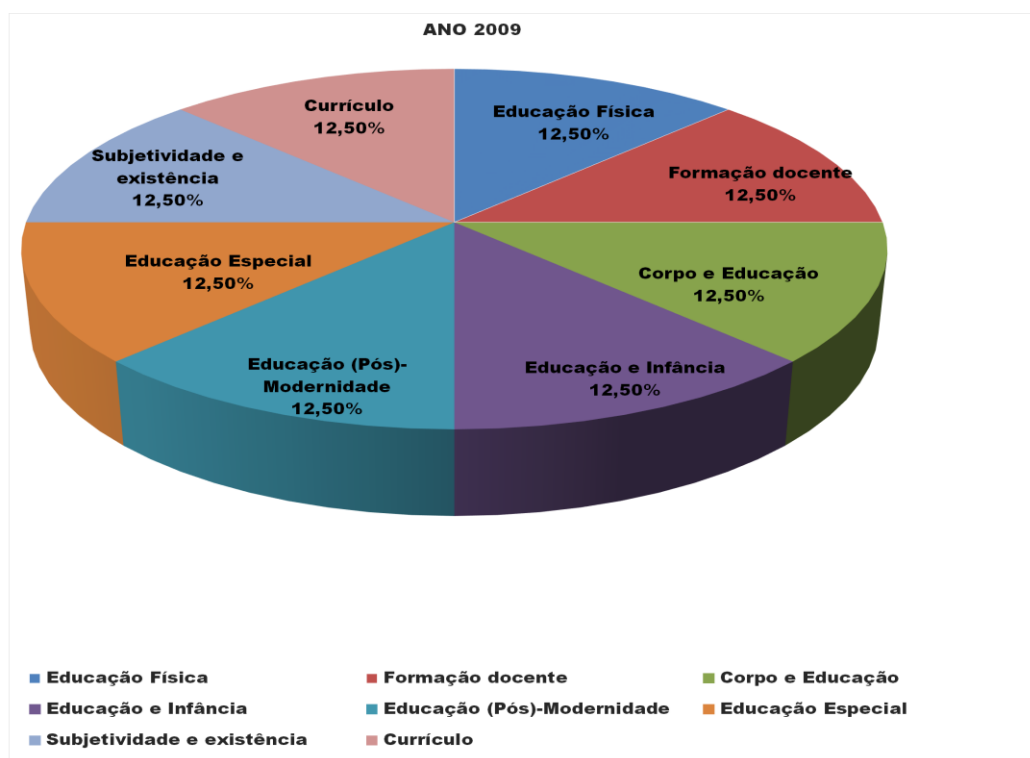
Os temas nucleares que estão relacionados com o eixo da educação formal e suas especificidades são: *avaliação educacional; ensino-aprendizagem; reprovação e interrupção/evasão escolar; formação docente; docência; performance docente; educação e infância; e educação física*. Associado à ideia do Estado avaliador, designação dada na tese sobre o tema nuclear *avaliação*, está a temática da *reprovação/retenção e interrupção/evasão escolar*. Na obra *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, publicada em 1987, a autora demonstra que no contexto brasileiro as principais vítimas deste processo são crianças de origem pobre. E isso ocorre devido aos mecanismos seletivos internos à dinâmica da instituição educacional, e não decorrente de supostas deficiências cognitivas dos estudantes, nem do déficit ou da diferença cultural. Considera que “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”

⁹⁸ A teoria das inteligências múltiplas se opõe aos pontos de vista tradicionais, especialmente quanto ao conceito de Quociente de Inteligência, o QI. Essa teoria procura pluralizar o conceito tradicional de inteligência, passando a ser entendida para além da capacidade operativa de responder itens de determinados testes de inteligência, para a capacidade de resolver problemas em ambientes diversos ou elaborar produtos e soluções importantes para uma comunidade cultural. Gardner (1995) elenca, de início, sete inteligências, o que posteriormente é ampliado com outras duas. São elas: a Inteligência Lingüística (Int.L), a Inteligência Lógico-matemática (Int.LM), a Inteligência Espacial (Int.E), a Inteligência Corporal-cinestésica (Int.CC), a Inteligência Musical (Int.M), a Inteligência Interpessoal (Int.Inter) e a Inteligência Intrapessoal (Int.Intra). Após sua revisão e expansão, ele acrescentou ainda a chamada Inteligência Naturalista, que inclui a capacidade de discriminar ou classificar diferentes espécies de fauna e flora ou formações naturais como montanhas ou pedras, bem como uma nona inteligência, que seria a Existencial, relativa à preocupação com questões básicas da vida (GARDNER, 1995).

(PATTO, 1993, p. 346), tornando-se, portanto, uma questão social. Essa é uma realidade afetada diretamente pela colonialidade do saber e do poder, atingindo diretamente a população negra e mais carente do país. Os estudos de Patto evidenciam os limites dos discursos científicos e governamentais quanto ao efetivo reconhecimento do direito básico à educação, preocupação que aparece na tese que analisou as políticas públicas de enfrentamento à *reprovação e interrupção* escolar. A ênfase da análise foi o programa das classes de aceleração da aprendizagem, tornado possível através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, uma medida paliativa para diminuir a defasagem idade-série na educação básica. Esses estudos demonstram, em parte, o quanto a colonialidade do saber está institucionalizada na educação. Isso afeta de forma direta a pesquisa educacional, uma vez que é este o contexto em que nos formamos e em que se formam as atuais e próximas gerações de estudantes, de onde surgem os pesquisadores. Além do mais, esses contextos, ou parte deles, são tomados como temas ou “objetos” de estudo que podem ser problematizados, a depender de uma série de fatores, ou simplesmente legitimados com o “selo” de conhecimento com validade científica.

O eixo de políticas educacionais também inclui temas relativos à *formação docente*; ao *pesquisador em educação*; à *avaliação*; aos *projetos educacionais*; ao *financiamento da educação*; e às políticas de inclusão, como é o caso da *educação especial*. Destacamos aqui a tese referente ao tema do *pesquisador em educação*, especialmente porque este estudo analisou a formação e o trabalho de pesquisadores desta área, a partir dos processos de institucionalização da pesquisa em universidades consideradas “emergentes”. As conclusões apontam que algumas universidades retomam características do taylorismo, onde a validade está na produtividade desenfreada, o que impede a pesquisa livre, independente e o exercício formativo de um pesquisador crítico, características que afrontam a lógica que sustenta a colonialidade do saber.

Gráfico 14



Fonte: Autor

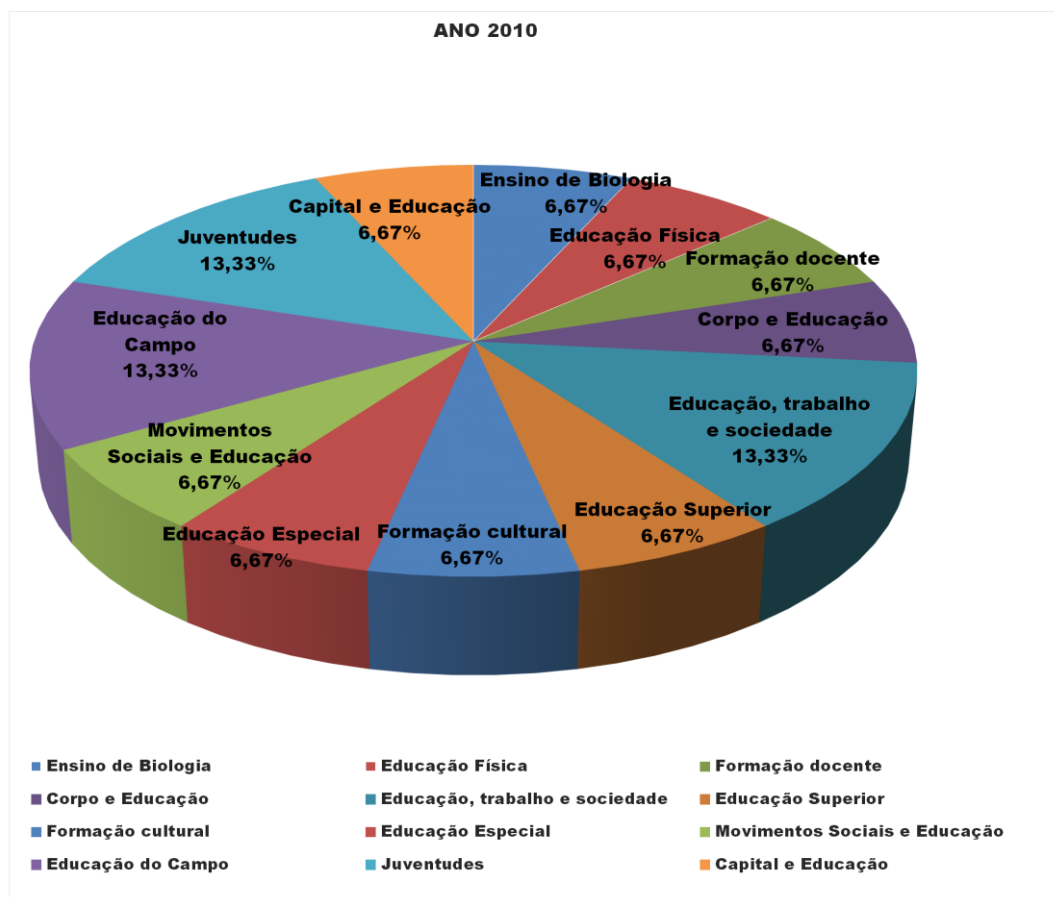
A partir dos três eixos aglutinadores de temas nucleares, as teses defendidas no ano de 2009 não apresentam novidades, apenas aprofundam alguns dos temas. Aqueles relacionados ao eixo formação humana e cultural giram em torno de temáticas relacionadas ao *corpo e educação*, cuja ênfase foi a de refletir sobre o papel do corpo no projeto racional do Ocidente, bem como do esclarecimento enquanto fator de sofrimento. Outro tema nuclear, *subjetividade e existência*, aponta para os modos de subjetivação na vida cotidiana que, a partir de um estudo de caso, ressalta a experiência dialética entre as necessidades singulares e as necessidades coletivas.

No eixo da educação formal, as pesquisas abordaram temas como *educação e infância*, especificamente sobre a infância de um grupo indígena em seus (des)encontros com a cultura da escola de caráter universalista; o *currículo* frente ao desafio da diferença cultural e da educação inclusiva; e a *educação física* enquanto possibilidade histórica de emancipação humana.

Nas políticas educacionais, o estudo relacionado à *educação especial* evidenciou como a educação de surdos subverte as representações colonialistas de cunho cultural, linguístico e identitário. Nesta perspectiva, outra tese relacionada às políticas de *formação docente* evidenciou os pontos comuns e as contradições entre

os esforços para a consolidação de uma política de formação docente e a agenda pós-moderna relativa à educação. A tese com o tema nuclear *educação e (pós)modernidade*, procurou fazer uma redescrição da agenda pós-moderna no tocante à educação, as exigências, desafios e possibilidades em torno do projeto de universalização da educação.

Gráfico 15



Fonte: Autor

As teses produzidas no ano de 2010, como se pode observar no gráfico 15, se ocuparam com temas nucleares com maior relação aos eixos da educação formal e das políticas educacionais. Isto porque, das quinze teses defendidas, apenas duas trataram de temas relacionados ao eixo da formação humana e cultural de forma direta. São eles *corpo e educação*, com ênfase no jogo e no movimento humano; e *formação cultural*, reflexão centrada em como a formação e o contexto cultural exercem um papel central na elaboração dos mecanismos culturais enquanto condição à realização do humano.

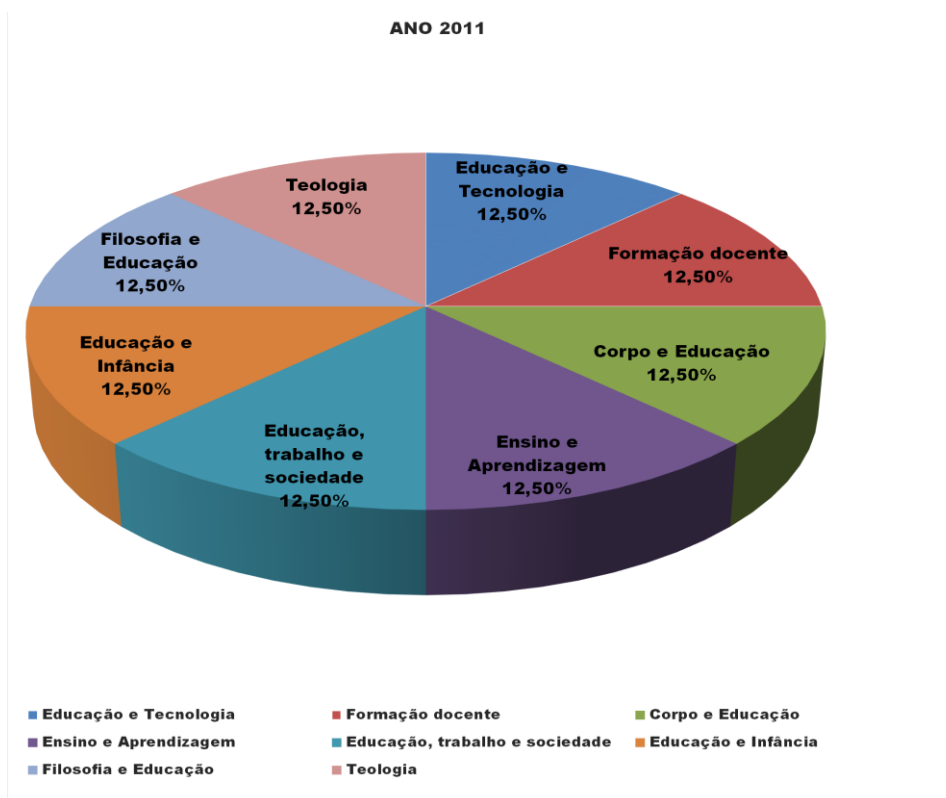
Os temas nucleares relacionados à educação formal são: *formação docente*, com ênfase na comunicação e no conhecimento da docência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos resultados apontaram a necessidade da formação continuada dos educadores, condição para reorganizar continuamente a prática educativa que contribua com a superação de processos de subalternidade do saber e do ser; *educação superior*, estudo sobre os efeitos de modelo de gestão das universidades associadas ao sistema ACAFE⁹⁹ de Santa Catarina, especificamente sobre a condição na qual gestores e professores destas instituições se encontram frente aos interesses do mercado, especialmente nos aspectos relacionados à liberdade de cátedra, tempo para pesquisa e projetos de extensão; *ensino de biologia* no histórico do currículo do curso de Pedagogia da UFSC, no período de 1960 a 1990; e *educação física*, especificamente nas décadas de 1930 e 1940, em que essa disciplina escolar foi tratada como parte do plano de modernização do Estado e, por isso, é utilizada de forma a intervir na modelação de condutas, até porque a própria instituição escolar foi encarada como espaço para desenvolver “bons hábitos”, vigor, saúde e normatização da vida. Não deixam de ser elementos que sustentam uma espécie de colonialidade do saber.

Alguns dos temas nucleares do eixo das políticas educacionais, referentes às pesquisas de 2010, possuem implicações com o eixo da educação formal. No entanto, articulam ou problematizam questões relacionadas às políticas e projetos específicos de educação. Referimo-nos aos casos, por exemplo, da *educação do campo*; da *educação especial*; e dos *movimentos sociais*, como as escolas ligadas ao Movimento dos Sem Terra (MST). Somam-se ainda as teses que tematizaram as *juventudes*, com ênfase na juventude que frequenta a EJA e a juventude negra, ou seja, estudos que abordam políticas relativas às relações étnico-raciais e experiências socioculturais de grupos minoritários. Outros dois estudos trataram da relação *educação, trabalho e sociedade*, com ênfases na autoajuda enquanto mecanismo de consolidação de padrões neoliberais para realizar a (con)formação de um trabalhador de novo tipo, e na *gestão do trabalho* e o processo de racionalização da produção enquanto tecnologias desenvolvidas pelo capital, reforçando o fetichismo de que a tecnologia é uma espécie de “motor da história”. Por fim, outra pesquisa tratou da temática *capital*

⁹⁹ ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

e *educação*, problematizando as principais teses educacionais sobre a relação capital e educação escolar de Demerval Saviani.

Gráfico 16



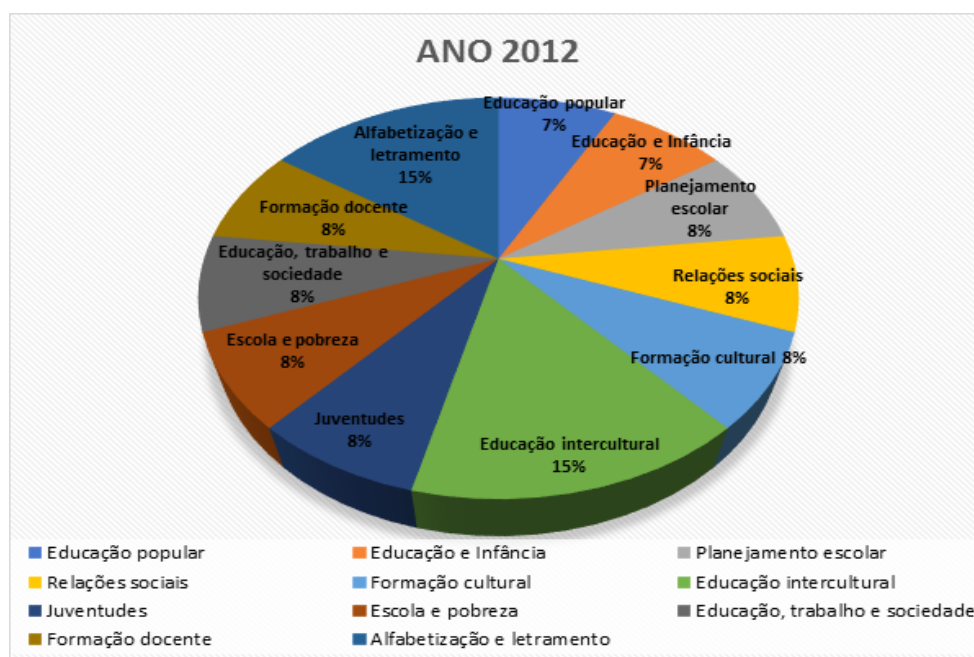
Fonte: Autor

Referente às teses defendidas no ano de 2011, como se pode constatar no gráfico 16, destacamos no eixo da formação humana e cultural o tema nuclear *filosofia e educação*, em que se articula o ensino da filosofia à formação cultural, a partir da teoria crítica de Adorno. Outra tese relacionada ao *trabalho, educação e sociedade* dá ênfase à formação para o empreendedorismo, conforme consta nas conclusões apontadas no resumo, e trata sobre a necessidade de que a educação escolar ofereça uma educação de caráter empreendedor, com perfil e espírito inovador, criativo e proativo, visando formar o trabalhador do novo tipo, isto é, afeito às necessidades do mercado de trabalho contemporâneo. Outra pesquisa relacionada a este eixo tratou do tema nuclear *corpo e educação*, de perspectiva fenomenológica, cujo fio condutor é a indagação do que se vê, para, num movimento de aprofundamento, olhar para as coisas procurando vê-las além delas mesmas.

No eixo da educação formal, o tema *ensino e aprendizagem* é abordado a partir da especificidade das variações linguísticas e da educação linguística democrática, cujo objetivo foi demonstrar a importância de os educadores compreenderem a diversidade linguística dos estudantes para evitar estigmatizações e preconceitos linguísticos. Aqui vale lembrar que o predomínio de uma língua geralmente possui componentes relacionados à colonialidade, pois, do ponto de vista político, ela é um instrumento de poder. Outra tese defendida em 2011 analisou a relação entre *educação e tecnologia*, especificamente a partir da criação e implantação de Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, na qual concluiu-se que a estrutura do Estado foi utilizada, neste caso, para atender às necessidades do sistema capitalista na região. Houve outra pesquisa neste eixo que abordou o tema da *educação e infância*, centrada na reflexão e compreensão de como as noções de infância se inserem no que se convencionou chamar de crise da modernidade e crise da razão. Outra tese tratou da *formação docente* que, em certa medida, permeia os três eixos aqui tratados, pois se ocupou em investigar as políticas e processos de formação continuada de professores na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, da rede municipal de educação de Blumenau/SC. A formação docente não ocorre de forma descolada da ideia de formação humana e cultural, pois a docência é sempre uma relação, e toda relação, em um contexto educativo, implica elementos culturais e de humanização.

No eixo relacionado às políticas educacionais, uma tese analisou as induções geradas pelo sistema de avaliação da CAPES nos processos de produção de conhecimento dos programas de pós-graduação em Teologia. O autor do estudo concluiu que há uma zona de tensão entre a produção de conhecimento religioso e as determinações indutoras de avaliação, regulação e financiamento da pós-graduação brasileira. A quase inexistência de estudos relacionados à educação, religião e laicidade, no PPGE, chama a atenção. Dizemos isso pelo fato de que a questão religiosa, em contextos educativos, possui um histórico que, de um lado, é marcado por acordos, e, de outro, caracterizado por disputas que afetam o campo político-moral, tendências e tensões pouco refletidas e problematizadas desde a pesquisa em educação do Programa.

Gráfico 17



Fonte: Autor

As teses defendidas no ano de 2012 se ocuparam, no eixo das políticas educacionais, com temas como a *educação popular*, com ênfase, em uma das teses, na experiência da Comissão de Educação do Fórum de uma comunidade situada em Florianópolis, com destaque ao caráter político e pedagógico do trabalho coletivo. Outra pesquisa tratou de analisar o tema do *planejamento escolar*, especificamente, em que medida o PDE-Escola¹⁰⁰ introduziu uma nova racionalidade de gestão nas escolas ao construir um consentimento ativo na comunidade escolar, visando analisar resultados com base em princípios da escola eficaz. O foco passa a ser os resultados e, diante disso, cabe pensar em que medida essa nova racionalidade contribui para a melhoria da aprendizagem e da formação dos estudantes na sua integralidade. A tese relacionada à *educação, trabalho e sociedade* analisou a trajetória profissional dos mestres e doutores egressos do PPGE, bem como a sua inserção no mundo do trabalho.

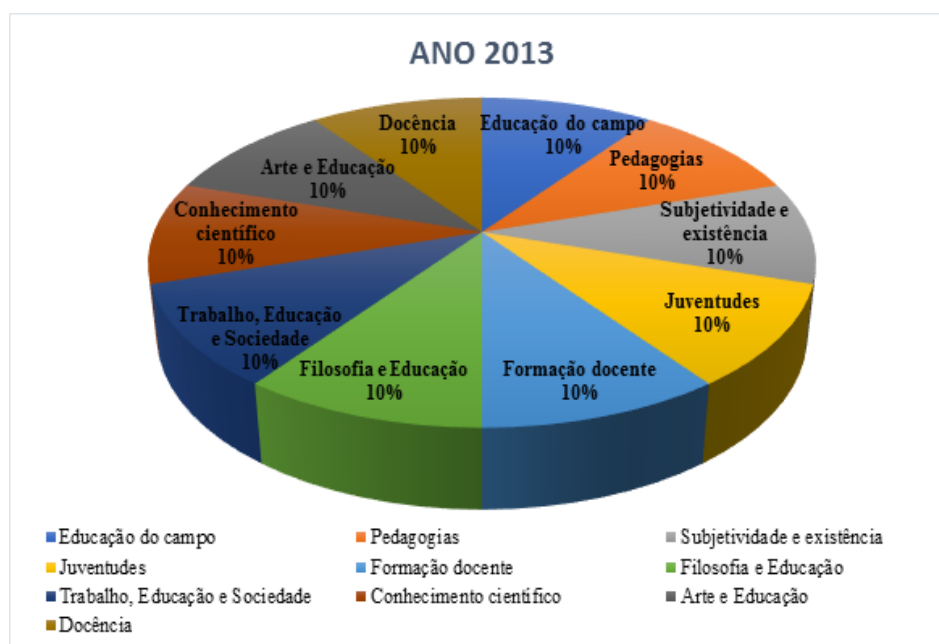
Em relação ao eixo da educação formal, o tema nuclear *educação e infância* se mantém como foco de investigação, neste caso, analisando as circunstâncias em

¹⁰⁰ Refere-se ao Plano de Desenvolvimento da Escola que, de acordo com as informações disponíveis no portal do Ministério da Educação, trata-se de uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança.

que a exploração do trabalho infantil e a ajuda às famílias se relacionam com a escolarização e, mais especificamente, com a aprendizagem significativa de crianças que vivem em um contexto de trabalho e vida no campo. Muito próximas ao tema da infância, outras duas teses operaram com o tema nuclear *alfabetização e letramento*. Uma delas abordou o processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola, especificamente no contexto da imigração ucraniana no sul do Brasil. A outra se ocupou em investigar as relações entremeio ao letramento de adultos em processo de alfabetização e os reflexos da escolarização nas práticas de leitura. Ainda, foram tematizadas neste eixo *escola e pobreza*, com ênfase na análise das relações entre crianças, saberes e suas famílias, geralmente de baixa renda; *formação docente*, a partir de uma relação estabelecida entre educação física e educação infantil; e, por fim, *educação intercultural*, em que uma tese tratou de analisar as possibilidades da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica, e a outra investigação abordou a educação intercultural enquanto possibilidade de desconstrução da subalternidade indígena Kaingang, ou seja, o papel do ensino e da escola no reconhecimento das denominadas identidades colonizadas.

Essa perspectiva da interculturalidade possui associações com o eixo da formação humana e cultural, pois traduz o esforço de uma formação que emancipe o humano e, ao mesmo tempo, o torne liberto. Neste sentido, este eixo possui três teses que sinalizam aspectos do intercultural. A primeira trata da *formação cultural*, especificamente a partir da investigação sobre a voz como devir, onde os sons, silêncios, escutas e testemunhos integram um movimento que se concretiza pela escrita, o que revela uma série de implicações à educação. A segunda tese procurou identificar os meios e processos pelos quais as crianças constroem, representam e experimentam seus corpos, e como essas experiências contribuem no respeito às diferenças étnicas, de gênero, sociais e culturais. A terceira, por fim, tratou de compreender como ocorre a formação de jovens militantes do MST, levando em conta a mediação escolar, o trabalho, a militância e as contradições inerentes às lutas sociais.

Gráfico 18



Fonte: Autor

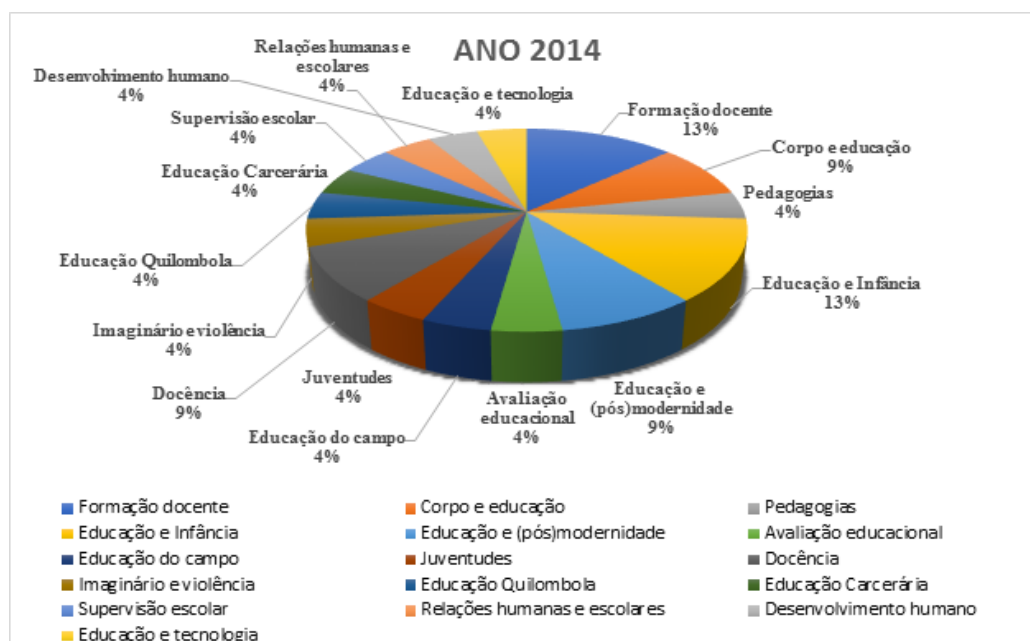
No tocante as teses defendidas no ano de 2013, conforme demonstra o gráfico 18, o eixo políticas educacionais abarcou pesquisas relacionadas à *formação docente*, especificamente porque uma delas analisou o currículo dos cursos de Pedagogia das universidades federais, levando em conta as diretrizes curriculares nacionais para esses cursos, publicadas em 2005. A outra tese se ocupou em analisar o projeto das *pedagogias agrícolas*, com ênfase nas continuidades e rupturas ocasionadas pelas transições agroecológicas. Outra investigação sobre *educação do campo* analisou as disputas e contradições presentes nas propostas pedagógicas de duas escolas do campo, entendidas como estratégicas políticas na luta de classes e por garantia do direito à educação. No conjunto do debate político, a pesquisa referente ao tema *educação, trabalho e sociedade* abordou a exoneração no serviço público como uma dimensão coletiva e social, não apenas individual, pois é atravessada pela condição de classe.

No eixo da educação formal, as teses defendidas trataram de temas nucleares como *conhecimento científico*, um estudo das relações sociais que se estabelecem na produção do conhecimento através da base científica laboratorial, especificamente no laboratório central de microscopia eletrônica da UFSC. Outra investigação refere-se ao tema da *arte e educação*, tese que analisou postais elaborados por artistas/professores que desenham e compõem paisagens ao longo do texto e

questionam modos de ensinar sobre e com arte, além de provocar reflexões relativas a sua inclusão na área da linguagem pela educação. Outro tema foi o da *docência*, em que se pesquisou a emergência da docência na educação infantil em Santa Catarina, através da análise de experiências ao longo da primeira metade do século XX, especificamente entre 1908 e 1949.

No eixo de formação humana e cultural, abordaram-se temas como *filosofia e educação*, em especial sobre o lugar da filosofia da educação frente às reformas educacionais ocorridas em anos anteriores. Há uma defesa de que a teoria pedagógica não pode ser reduzida às práticas de ensino, ou seja, a dimensão crítico-reflexiva tem de ser resguardada no processo formativo-educacional. Outra tese tratou da *subjetividade e existência*, mais especificamente sobre o estudante (in)visível na queixa escolar visível, os sentidos produzidos por ele e as possibilidades escolares de, ao estranhar o lugar habitual de incapaz, imprimir novos sentidos a sua história escolar, ressignificando a suposta incapacidade. Por fim, o outro tema investigado refere-se às *juventudes*, em que se buscou compreender como os jovens constroem modos de relação com a música, a partir de uma investigação sobre trajetórias de aprendizagem musical, tanto formais quanto informais, de jovens músicos profissionais e em processo de formação.

Gráfico 19



Fonte: Autor

Em 2014, último ano tomado para análise nesta tese, os temas nucleares que estiveram em evidência nas pesquisas, primeiramente no eixo de formação humana e cultural, são: *corpo e educação*, que se ocupou em debater a relação entre esporte e estética, tomando o fenômeno esportivo enquanto atividade de elevado prazer e beleza no contemporâneo; *educação e infância*, um estudo da infância a partir das narrativas de crianças em situação de acolhimento institucional, isto é, destituídas das famílias biológicas; e *juventudes*, tese que problematizou certos mitos produzidos e difundidos socialmente em relação aos jovens negros pobres, evidenciando que o preconceito, por vezes, diz respeito às características que esses jovens assumem na sua sociabilidade, como linguagens, vestimentas, preferências musicais e sentimentos que lhes são próprios e, meramente, diferentes. No entanto, tais aspectos possuem relação direta com questões relativas à educação e o debate referente à decolonialidade do saber. Houve também estudo sobre a *educação quilombola*, cujo objetivo foi compreender as relações educativas estabelecidas entre crianças de dois quilombos com crianças não quilombolas na escola, onde se identificou certa cumplicidade entre as crianças dos quilombos como estratégia de não submissão passiva frente as outras, especialmente no contexto escolar; *relações humanas e escolares* foi outro tema nuclear, que, especificamente, tratou de abordar e analisar as relações sociais entre professores, bebês e crianças de uma creche, atentando para os contornos que especificam a ação docente e seu caráter formativo nos primeiros anos.

No eixo das políticas educacionais, a tese cujo tema nuclear é *pedagogias* analisou a estratégia política adotada pela pedagogia histórico-crítica, a fim de verificar como ela articula a defesa da escola pública com o projeto socialista. Já a tese em torno do tema *educação e pós-modernidade* tratou de analisar as cinco conferências educacionais ocorridas na década de 1920, especificamente sobre os ideais contidos no projeto de nação e modernidade pedagógica daquele período. Tem-se ainda a temática da *avaliação educacional*, com ênfase na avaliação docente adotada por governos de Brasil e Portugal, nos anos 1990, a política e os obstáculos implícitos, bem como a relação com organismos multilaterais e organizações sindicais de docentes. Relacionado ao tema da *docência*, outra pesquisa se ocupou em analisar a relação (convergências e divergências) entre formação docente e modernização, implementada pelo governo catarinense em meados da década de 1960.

Relativo à educação formal, dez pesquisas desenvolvidas refletem a amplitude deste eixo e o grau de exigência colocada aos investigadores em educação, em especial quando se trata da análise das problemáticas, conclusões e possíveis caminhos imaginados ou projetados. Isso interessa não apenas aos que atuam com a investigação, mas também a professores e gestores educacionais, até porque trabalham diretamente com a tradução de ideias ou constatações desveladas na pesquisa em educação, através de projetos formativos.

Sobre o tema nuclear *formação docente*, uma tese buscou problematizar como as práticas curriculares de formação de professores no curso de Pedagogia da UFSC situam ou constroem, nos entrelaçamentos da convivência cotidiana, poéticas de vida e de morte. Outra tese abordou a formação docente a partir da análise da relação que os docentes dos cursos de Pedagogia, logo, formadores de professores, estabelecem relação com a educação básica, para a qual formam profissionais. No fundo, está a preocupação com a mediação do conhecimento teórico na prática docente em contextos escolares. Uma terceira tese analisou um exemplo de docência-artista, especificamente de um professor de biologia, que se utilizou do teatro, da improvisação teatral e da palhaçaria como caminhos formativos e de ensino.

Outra tese tratou do tema *corpo e educação*, cuja ênfase foi a relação entre multiletramento e as tecnologias digitais. Procurou compreender os lugares do corpo na educação, concebendo-os enquanto elementos transitórios, historicamente produzidos e definidos em interações recíprocas. Sobre *educação e infância*, uma das teses tratou de analisar as bases ontológicas da apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano, seus elementos internos e sua estrutura dinâmico-causal, indicando reflexões e desdobramentos para os processos educacionais. Já em relação ao tema nuclear *desenvolvimento humano*, a tese deu ênfase aos elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para o desenvolvimento humano omnilateral, a partir das contribuições da educação cubana.

A tese que tratou do tema *imaginário e violência* evidenciou determinados contextos que revelam violências vivenciadas no decorrer da escolarização (ensino fundamental e médio) por estudantes de um curso de Pedagogia e que apontam para processos de inclusão/exclusão escolar. Outra pesquisa de tese sobre *educação carcerária* analisou quais são os sentidos das experiências escolares vividas por mulheres em privação de liberdade em suas trajetórias de vida.

Por fim, outras teses abordaram outros temas nucleares como: *educação do campo*, com ênfase na função das tecnologias digitais e inclusão digital, desenvolvendo referenciais para futuras investigações relacionadas a esta modalidade de educação; *educação e tecnologia*, cujo objetivo foi o de cartografar as experimentações docentes na educação a distância (EaD) que problematizam a reconfiguração das funções dos professores que nela atuam, como as formas, ritmos, linhas, rizomas; *docência*, focando na identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina, especificamente os desafios para a sua formação; e em *supervisão escolar*, um estudo analítico sobre o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar em uma rede municipal de ensino, considerando os possíveis momentos de ascensão, declínio e ressignificação.

Como se pôde observar nos inúmeros gráficos dispostos neste item relacionado aos temas nucleares, a diversificação de questões ou problemas de pesquisa foi crescente desde a criação do curso de doutorado do PPGE. Esse fato evidencia a complexidade que é pensar a educação, revelando um conjunto de contradições que é salutar na medida em que estimula e mobiliza o humano para novos estudos, experiências e descobertas. Por isso, é comum que de um lado se fortaleçam os discursos relativos à diversidade de perspectivas e racionalidades e, por outro, se dê atenção àquilo que comumente é considerado específico nas/das ciências da educação.

O fato é que um não anula o outro, e tampouco as questões educativas reduzem-se a um posicionamento único, pois nutrem-se nos diálogos, conflitos e na circularidade hermenêutica. É evidente que, sob uma ótica do decolonial, o que poderia caracterizar uma hermenêutica crítico-decolonial, ambas devem ser revisitadas, analisadas e tomadas enquanto possibilidades para continuar refletindo sobre a compreensão das questões de fundo que envolvem a pesquisa em educação e os processos formativos. Por este motivo, a questão presente em toda descrição aqui realizada referente aos temas nucleares é: em que medida cada investigação, a partir das escolhas temáticas, contribuiu ou contribui com o debate do (de)colonial no contexto das pesquisas do PPGE e da educação em geral? Lembrando que a própria escolha dos problemas de pesquisa já pode sinalizar o grau de relação que cada pesquisador/a possui com a ideia da (de)colonialidade do saber, o que implica uma

estreita relação com a hermenêutica crítica, mesmo que não enunciada ou assumida explicitamente.

2.3.4.1 Temas predominantes nas teses: entre a dialética da ciência e da ideologia

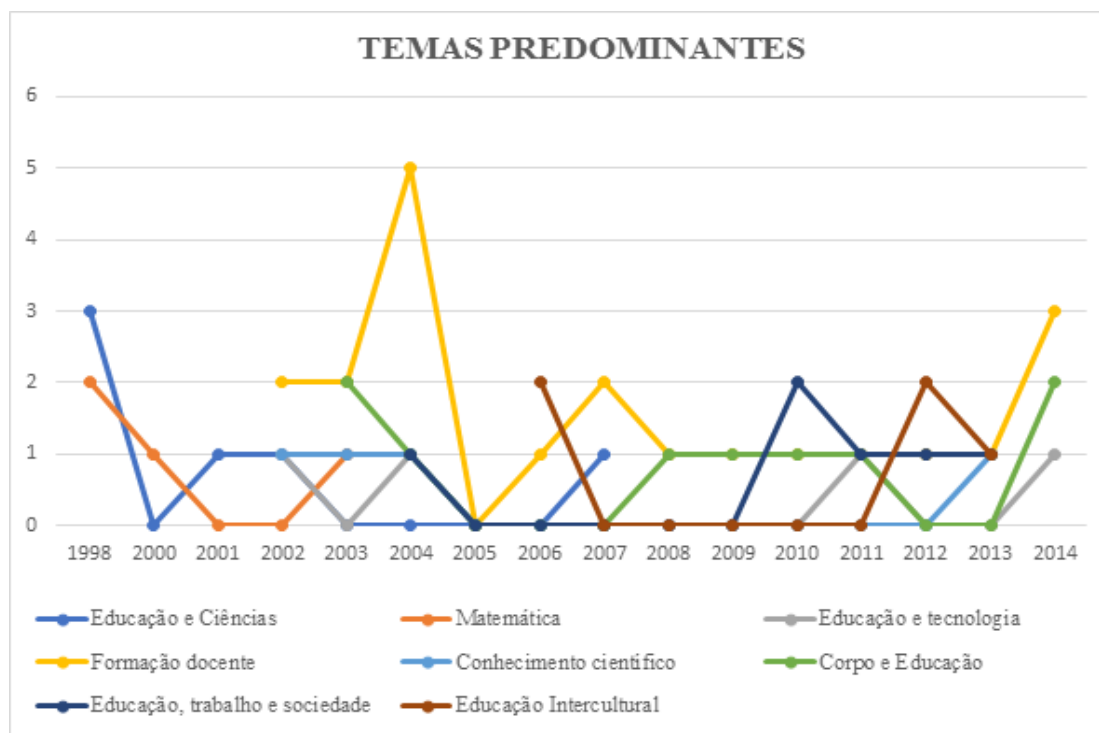
No tópico anterior, realizamos uma apresentação geral dos temas nucleares, bem como uma breve descrição do conjunto de ênfases que cada tese procurou delimitar, o que implica em escolhas que, por extensão, envolvem interesses e relações com perspectivas teórico-metodológicas, políticas e culturais. No presente tópico, o objetivo é sinalizar quais são as problemáticas (temas) que mais foram pesquisadas no curso de doutorado, considerando o recorte temporal desta tese. Isto porque são elas que demarcam as prioridades elegidas pelo PPGE, por meio de seus pesquisadores, orientadores e linhas de investigação ao longo do percurso. Isso ajudará, também, a identificar temáticas que aparecem de forma esporádica, não muito exploradas, nas pesquisas desenvolvidas, o que nos remete à reflexão quanto à relação entre a pesquisa em educação, às questões regionais ou nacionais latentes e às próprias implicações político-ideológicas.

É evidente que não se trata de esmiuçar ou traçar uma linha do tempo de cada tema nuclear pesquisado, mas de realizar um exercício de conjecturas constituintes do processo de compreensão e validação de uma interpretação, considerando que “uma interpretação deve não só ser provável, mas mais provável do que outra interpretação” (RICOEUR, 2017, p. 111). Significa que se está diante de uma tarefa que possui caminhos que variam e considerações que não podem ser concebidas enquanto exatas ou absolutas.

Conjecturar no processo interpretativo-compreensivo é, pois, dentre outros aspectos, operar com a *plurivocidade textual* e a *polissemia das palavras*, o que significa, nesta tese, reconhecer que os temas nucleares estão implicados em um todo das produções e que somente operando com eles e os subtemas orbitais se constrói o sentido ou uma compreensão mais ampliada das produções. Tal dinâmica tem de ocorrer de forma circular, pois é na circularidade que se percebe mais facilmente as distintas facetas de um texto, a fim de melhor capturar o que o autor de cada tese disse ao escrever. Neste sentido, Ricoeur (2017, p. 109) afirma que “o texto enquanto todo e enquanto totalidade singular pode comparar-se a um objeto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca de todos os lados ao mesmo tempo”.

Para identificar os temas predominantes nas pesquisas ao longo do curso de doutorado, utilizamos aqueles que apareceram em quatro ou mais teses, sinalizando os respectivos anos em que foram pesquisados. Ao todo, foi possível agrupar 17 temas nucleares que, de forma a serem melhor visibilizados, foram divididos em dois gráficos, de número 20 e 21.

Gráfico 20



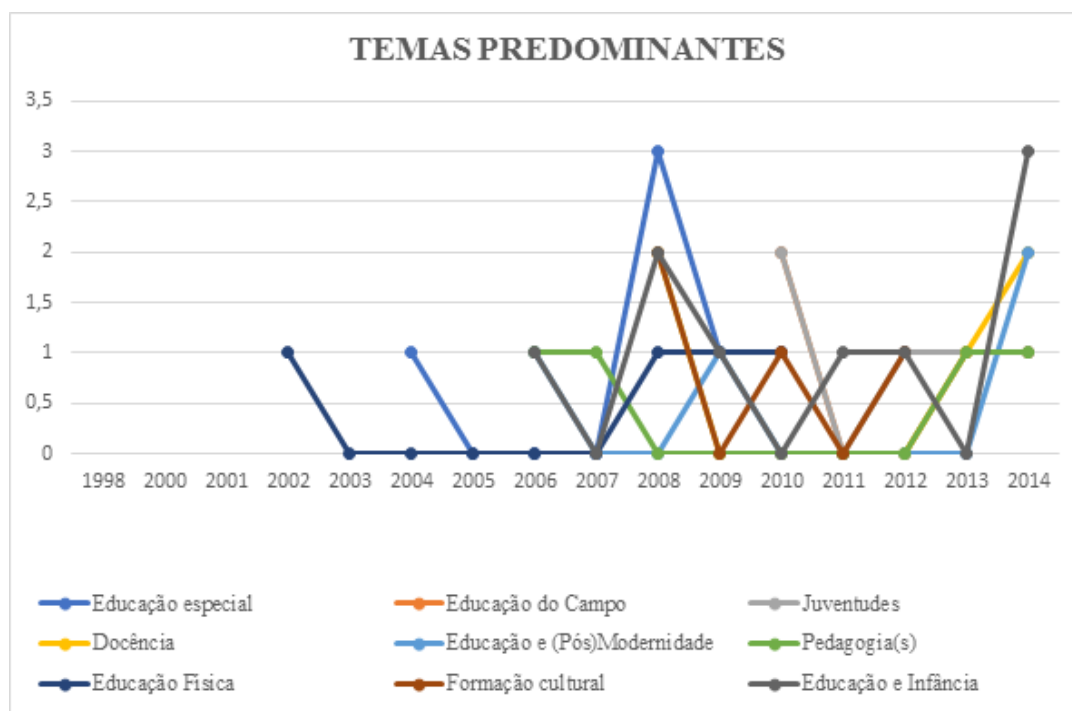
Fonte: Autor

De acordo com o gráfico 20, fica evidente que o tema da *formação docente* tem grande destaque no comparativo com os demais, tanto por ter sido uma temática recorrente em boa parte do período aqui delimitado, quanto pelo número elevado de teses, totalizando vinte e uma pesquisas. Outro tema que se sobressai é *corpo e educação*, com o total de 9 pesquisas. Nota-se que alguns temas nucleares foram prioridade em algum momento, seja no início do curso do doutorado ou nos últimos anos delimitados para análise na presente tese.

No início, os temas *matemática* e *educação e ciências* estão mais presentes, mas logo após a defesa das primeiras teses deixam de ser tratados como tópicos

primários, ou seja, nucleares¹⁰¹. Com aproximadamente uma década de existência do curso de doutorado, já se verifica o predomínio de outros temas, como *educação intercultural*, acrescido daqueles citados no gráfico 21, como *pedagogia*, *formação cultural*, *juventudes*, *docência*, *educação especial* e *educação e infância*. Este último tema aparece em nove teses defendidas a partir de 2006, assim como o tema da *educação especial* em outras seis pesquisas.

Gráfico 21



Fonte: Autor

Com o intuito de problematizar este movimento no contexto desta tese, algumas questões merecem ser levantadas, como: a) Por que alguns temas predominam nas pesquisas e outros aparecem esporadicamente? b) O que sinalizam, sugerem e questionam do campo educativo? c) Que relação há com a (de)colonialidade do saber?

¹⁰¹ Cabe ressaltar que em 2001 foi aprovado um novo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), sob responsabilidade conjunta do Centro de Ciências Físicas e Matemática (CFM), do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Centro de Ciências Biológicas (CCB), contando ainda com docentes do Centro Tecnológico (CTC) (Informações disponível em: <https://ppgect.ufsc.br/apresentacao/>). Este fato é representativo, pois marca uma nova hegemonia no PPGE, uma passagem de pesquisas relacionadas às ciências da natureza e matemática, para pesquisas relativas ao pensamento crítico-dialético e materialista histórico.

O fato de alguns temas terem certo predomínio em relação a outros leva a pensar sobre o tipo de relação que há entre a produção do conhecimento, as problemáticas investigadas e as questões ideológicas. Nestas relações, entremeiam-se os interesses do pesquisador, do orientador, os pressupostos das linhas de pesquisa e do Programa. Deste modo, há que se refletir em que medida alguém pode não ser ideológico no trabalho da pesquisa em educação. E mais, seria possível realizar uma investigação no campo educacional despido de interesses ou influências ideológicas?

Em Ricoeur (1988), essa preocupação se expressa na questão sobre a existência de um não lugar ideológico em que seja possível falar de ideologia, numa alusão à tentativa de elaborar um pensamento crítico a-marxista, que significa não segui-lo, mas tampouco combatê-lo. Isso porque ainda parece natural que toda crítica precise passar pelo crivo da teoria marxista. “Admite-se com muita facilidade que o homem da suspeita está isento da tara que ele denuncia: a ideologia é o pensamento do meu adversário; é o pensamento do *outro*” (p. 65). Assim, julga-se o outro com base no autoconvencimento - sentimento de autossuficiência - de que a verdade está comigo e que dificilmente um Outro pode ser o seu portador. “A questão é a de saber se existe um ponto de vista sobre a ação que seja capaz de escapar à condição ideológica do conhecimento engajado na práxis” (RICOEUR, 198, p. 65).

Ricoeur (1988) procura sustentar um horizonte dialético entre ciência e ideologia, pois reconhece que uma oposição entre elas seria uma questão “mal pensada e talvez impensável” (p. 87). Por isso, afirma que “[...] a natureza da relação entre ciência e ideologia depende tanto do sentido que possamos dar à noção de ciência nas matérias práticas e políticas quanto do que possamos dar à própria ideologia” (p. 66). A partir dos estudos de Jacques Ellul (1912-1994)¹⁰², Ricoeur aborda o fenômeno ideológico a partir de três níveis: I) função geral da ideologia; II) função de dominação e; III) função de deformação.

No primeiro nível, destaca cinco traços com os quais toda ideologia está ligada. Ou seja, o fenômeno ideológico possui um caráter social, está vinculado à

¹⁰² Jacques Ellul foi filósofo, sociólogo e teólogo francês. Estudou nas universidades de Bordeaux e Paris. Foi professor de História e Sociologia na Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da Universidade de Bordéus/França. Alguns estudos atuais sobre este autor estão disponíveis nos anais do V Seminário Brasileiro sobre o pensamento de Jacques Ellul, ocorrido na UNESP, em 2012: https://jacquesellulbrasil.files.wordpress.com/2011/07/anais_v_seminario_ellul.pdf.

necessidade dos grupos humanos de conferir uma imagem ou representação social-identitária de si mesmos. Para a explicitação dessa ideia, Ricoeur recorre aos conceitos weberianos de *ação social* e de *relação social*, afirmando que:

Há ação social quando o comportamento humano é significativo para os agentes individuais e quando o comportamento de um é orientado em função do comportamento do outro. A ideia de relação social acrescenta a esse duplo fenômeno de significação de ação e de orientação mútua a ideia de uma estabilidade e de uma previsibilidade de um sistema de significações (RICOEUR, 1988, p. 67).

O fenômeno ideológico opera na diminuição da distância entre um acontecimento fundante e a memória social de uma determinada comunidade, por intermédio da repetição. Difunde as convicções fundacionais e, principalmente, procura perpetuar ao longo do tempo a força vital que mobiliza um grupo social em torno de certos ideais. Nesta dinâmica, as imagens, símbolos e interpretações exercem função relevante ao atualizarem os fatos instauradores de uma determinada ideologia (RICOEUR, 1988).

Além de ser uma necessidade aos grupos sociais, outro traço da ideologia é o *dinamismo*, ou seja, sua vitalidade encontra-se nos motivos pelos quais ela se justifica e se compromete no processo de mediação da práxis social. “Ela é movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professa tem razão de ser o que é. [...] É sempre mais que um *reflexo*, na medida em que também é *justificação e projeto*” (RICOEUR, 1988, p. 68-69).

Um terceiro traço considera a ideologia *simplificadora e esquemática*. Mantém sua capacidade de transformação na medida em que é reconhecida por códigos capazes de mediatizar os atos fundadores e os próprios sistemas de pensamento. Isso fica visível em imagens ou lemas de determinados grupos sociais pelos quais representam a sua existência. Este é o momento da retórica, *da racionalização*, segundo Freud. Para Ricoeur (1988, p. 69), trata-se do “caráter dóxico da ideologia: o nível epistemológico da ideologia é o da opinião, da *doxa* dos gregos”.

Um quarto traço da ideologia possui um caráter mais operatório que temático, ou seja, é uma espécie de *habitação* sobre a qual o indivíduo pouco pensa, embora pense e opere a partir dela. É uma instância não crítica. Por isso, introduz aspectos negativos da ideologia, uma vez que nem tudo é formulado, tematizado ou proposto enquanto “objeto” de pensamento, tanto por um indivíduo quanto por um grupo social.

Segundo Ricoeur (1988, p. 70), “tudo indica que a não transparência de nossos códigos culturais seja uma condição da produção das mensagens sociais”.

Por fim, o quinto traço do primeiro nível salienta o caráter *não reflexivo* e *não transparente* do fenômeno ideológico, o que dá vazão à dissimulação que se evidencia nas realidades vividas pelo grupo social, mas descompassadas em relação às diretrizes basilares da ideologia, especialmente quando afrontam a sedimentação da experiência social do grupo. É por este motivo que, com o tempo,

todo o grupo apresenta traços de ortodoxia, de intolerância à marginalidade. Talvez nenhuma sociedade radicalmente pluralista, radicalmente permissiva, seja possível. Em algum setor há algo de intolerável, a partir do qual surge a intolerância. A intolerância começa quando a novidade ameaça gravemente a possibilidade, para o grupo, de reconhecer-se, de reencontrar-se (RICOEUR, 1988, p. 70).

O fato é que toda ideologia se move num campo paradoxal, tornando possível a interpretação do real e, ao mesmo tempo, obstruindo o novo, o diferente e o possível-necessário. Isso faz com que toda a interpretação seja afetada e enquadrada em um campo limitado, gerando o que Ricoeur (1988, p. 71) denominou de “enclausuramento ideológico”, ou mesmo, de “cegueira ideológica”. É uma forma de colonialidade do imaginário que tende a se reproduzir no interior de um grupo social. Embora alguns traços indiquem uma função do fenômeno ideológico, por que toda tomada de consciência não ocorre senão por códigos ideológicos, a sua sedimentação dificulta, quando não impede, de perceber os fatos, situações e necessidades dos indivíduos ou do grupo social. Neste sentido, quando disposta a não reproduzir ou legitimar certos enclausuramentos ideológicos, a pesquisa torna-se um mecanismo que leva à transcendência do caráter não reflexivo do fenômeno ideológico.

Quanto ao segundo nível, o da *dominação*, Ricoeur (1988) salienta sua relação com os elementos hierárquicos da organização social, pois, para ele, “o que a ideologia interpreta e justifica, por excelência, é a relação com as autoridades, os sistemas de autoridade” (p. 71). Com base nos estudos de Weber e Éric Weil, dirá que o fenômeno da dominação surge na medida em que os grupos sociais, ao se instituírem, demandam uma série de decisões, o que implica sempre uma dimensão política que, no final das contas, caracteriza o sistema que justifica a dominação.

Por fim, o terceiro nível do conceito de ideologia é o da *deformação*, que, compreendido a partir do pensamento de Marx, opera segundo uma lógica da *inversão*, onde a ideologia torna-se o próprio conteúdo. O exemplo disso, desde

Feuerbach e Marx, é a religião, uma ideologia por excelência que processa a inversão entre céu e terra. Ou seja, o humano deixa de olhar a vida real e se ocupa tão só com as imagens e representações que faz de si mesmo e do mundo. Ricoeur (1988, p. 73) complementa afirmando que “a ideologia é esse menosprezo que nos faz tomar a imagem pelo real, o reflexo pelo original”.

Mas essa *inversão*, como assinalaram os pensadores da escola de Frankfurt, não se aplica apenas à religião, que, quando isso ocorre, deixa de ser religião. Há aí um vigor que amplia o lastro da análise social. Isso por que outras áreas do saber e da atividade humana também operam enquanto “ideologia” na medida em que conseguem disfarçar/camuflar o seu caráter científico. Segundo Ricoeur (1988, p. 75), “[...] o mesmo pode acontecer, e sem dúvida ocorre, com a ciência e com a tecnologia, desde que mascarem, por detrás de sua pretensão à cientificidade, sua função de justificação relativamente ao sistema militar-industrial do capitalismo avançado”.

Se não há propriamente um lugar neutro na pesquisa, porque todo saber tem por base algum *interesse*, como observa Habermas (1982a), há de se supor que as escolhas que permeiam a produção do PPGE possuam imbricações ideológicas, com variações quanto à intensidade e às abordagens teórico-metodológicas.

Neste sentido, alguns temas nucleares despertam mais interesse em determinados períodos ou a partir de alguns fenômenos socioeducacionais, justamente por que o contexto sociopolítico acaba interferindo direta ou indiretamente nas escolhas temáticas ou problemáticas de pesquisa. Guardadas as devidas especificidades, pode-se exemplificar a partir de temas relacionados ao direito à diferença, à diversidade e às questões sociais. Alguns deles (cf. gráfico 21) como *educação e infância*, *educação especial* e *juventudes* têm um maior número de pesquisas a partir de 2005 em diante. De forma mais pulverizada, não menos relevantes, outros temas podem ser citados, como *escola e pobreza*, *educação popular*, *relações de gênero*, *educação quilombola*, *educação indígena*, *educação do campo*, *movimentos sociais e educação*, dentre outros.

O estudo destas problemáticas possui relação com uma série de políticas públicas que se tornaram pauta de debates no Brasil, gradativamente instauradas desde o período da redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990. Obviamente que cada um desses temas possui uma série de implicações semânticas, históricas e políticas. Mereceriam uma análise individualizada para melhor avaliar as

especificidades, tarefa não prevista nesta tese, mas que permanece como desafio a outros estudos. O fato é que representam um movimento decolonial do saber na medida em que afirmam outras racionalidades e alargam os horizontes de sentido e as possibilidades formativas, exigindo atenção e transformações dos sistemas educativos e das instituições formadoras de professores e pesquisadores.

O conhecimento produzido em torno desses problemas pesquisados, até pouco tempo à margem na pesquisa educacional, tem recolocado no centro do debate a finalidade da educação, o que inclui o pensar filosófico, político e pedagógico da formação em um contexto fortemente marcado por desigualdades socioculturais, violências, discursos fundamentalistas e, por vezes, reducionistas da própria ideia de formação. Paralelamente, essas pesquisas reforçam o potencial existente no humano em criar, inovar e transformar situações complexas em oportunidades de (auto)formação e mudança social. A relação dialética entre a produção do conhecimento científico e o fenômeno ideológico, portanto, parece possuir um caráter de indissociabilidade e interdependência. Mas onde estariam as fronteiras para que o caráter científico-filosófico de uma pesquisa em educação não seja obstaculizado por questões ideológicas?

Como vimos, a neutralidade é praticamente inexistente. No entanto, há riscos, especialmente quando o pesquisador integra um determinado grupo social, milita a seu favor e o toma como objeto/problema de investigação. A depender do grau de influência ideológica, pode-se utilizar da pesquisa para a defesa de pontos de vista pré-estabelecidos por parte do investigador, levando a argumentações não reflexivas e acríicas, bem como a ilusões acerca de determinado fenômeno. Isso reforçaria o que Ricoeur (1988) denominou de enclausuramento ideológico e deformação, operados pelo processo de inversão.

Daí a função do distanciamento que, com base em Karl Mannheim¹⁰³, Ricoeur (1988, p. 93) compreende como “um distanciar-se de si, um distanciamento de si a si mesmo. [...] O distanciamento, dialeticamente oposto à pertença, é a condição de

¹⁰³ De origem judaica, Mannheim estudou filosofia e sociologia em Budapeste, onde teve a oportunidade de realizar estudos coordenados por Georg Lukács. Para ele, o pensamento é socialmente condicionado e, por isso, o pesquisador necessita compreender todo o aparato histórico-social em que o conhecimento é formado, evitando adesão a uma posição que tente simplesmente estabelecer oposição a outras formas de pensar. Para maiores detalhes, sugere-se consultar <https://ojs.ufpi.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/355>.

possibilidade de uma crítica das ideologias, não fora ou contra a hermenêutica, mas na hermenêutica”.

O ideal é que se evite esse tipo de relação, embora tanto a identificação quanto a militância possam ser estrategicamente suspensas e relativizadas, tornando-se aparato facilitador de acesso a informações privilegiadas ou especificidades que mais fidedignamente expressam aspectos que qualificam a pesquisa. Isso requer um processo decolonial interno por parte do pesquisador/intérprete, ou seja, maturidade e honestidade intelectual, associadas ao comprometimento ético e compreensão das possibilidades e limites metodológicos. Neste sentido, Ricoeur (1988, p. 75) assinala que “a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possui uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social”.

2.3.5 Subtemas orbitais

Em relação aos temas nucleares, os subtemas orbitais são aqui considerados como que subordinados ao contexto de cada pesquisa, porém, não dispensáveis, uma vez que exercem uma função complementar à compreensão do tema nuclear. A depender dos objetivos de outras teses, ou mesmo de outros estudos, podem ser considerados tópicos primários. O fato é que, se abordados de forma isolada, facilmente tornam-se conceitos despidos do conjunto de conexões possíveis. Do contrário, quando os temas nucleares e os subtemas orbitais são articulados ou conjecturados entre si, expandem e dinamizam o processo de compreensão e construção de sentido de um texto ou ação humana.

Os subtemas orbitais sinalizam ênfases, recortes e mesmo certa interdependência entre os conceitos que, no exercício de racionalização, tendem a ser tratados isoladamente. O que, por um lado, pode visibilizar o potencial neles contido e, ao mesmo tempo, limitar ou enclausurar o seu alcance e plasticidade. Isso porque toda conceituação é sempre uma delimitação e toda delimitação, necessária para fins de objetividade, tende a excluir e (re)cortar aspectos relacionados ao tema/problema de estudo.

Daí a necessidade de pensar uma linguagem mediadora, capaz de potencializar o diálogo interconceitual, numa perspectiva interdisciplinar. Linguagem enquanto via de reciprocidade, uma via hermenêutica, até porque tanto a

hermenêutica contemporânea quanto a interdisciplinaridade reconhecem a necessidade de serem pensadas e abordadas com o *outro* e a partir do *outro*, uma via de abertura à decolonialidade.

Nesta perspectiva, as *nuvens de palavras* deste tópico (quadros 22, 23, 24 e 25) procuram representar os subtemas orbitais articulados a quatro temas nucleares, a saber: formação docente; ciência; educação e infância; e corpo e educação. O formato *nuvem de palavras* possibilita visibilizar todos os subtemas orbitais citados nas teses que abordam um dos quatro temas nucleares. Os conceitos escritos em tamanho maior refletem uma maior quantidade de citações utilizadas nas teses produzidas. Vejamos primeiro o caso referente ao tema da *formação docente*.

Quadro 1 - Formação docente



Fonte: Autor.

Ao longo da história da educação, a formação docente foi recebendo maior atenção. Isso decorre das mudanças históricas e de concepções sobre a função e responsabilidade do educar. Nóvoa (1995) recorda que, até por volta dos séculos XVI e XVII, em grande parte do Ocidente a educação era de responsabilidade da Igreja. Gradativamente os estados modernos (especialmente a partir do século XX) foram assumindo esta tarefa e, implícito ao trabalho docente, foram delimitando perspectivas curriculares, técnicas pedagógicas e a necessidade de habilitações específicas.

É a partir de um conjunto de aspectos inerentes à docência que se reivindica e se consolida a profissionalização e uma identidade docente que, ao certo, não é

estática e inflexível, embora haja uma tendência de difundir determinados padrões hegemônicos. De acordo com Selma G. Pimenta (2000, p. 19), a “identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão”. Ou seja, a formação docente é um processo de internalização de ideias e valores relativos à identidade profissional docente, embora eles sejam reformulados ou expandidos continuamente na medida em que as pessoas se deparam diante de desafios culturais e contextuais, constituindo o que se poderia designar de identidades, no plural. Mesmo que possa ocorrer uma simples reprodução dos significados recebidos no processo formativo, é grande a probabilidade de um reordenamento dos valores, concepções e práticas ao longo do tempo. Esse estado mutável e eminentemente humano pode ser interpretado como uma chave à hermenêutica crítica e decolonial, podendo operar no contexto da formação através da criação, experimentação e ensaios de novos horizontes de sentido.

O que se pode observar é que os subtemas orbitais relativos ao tema nuclear *formação docente* sinalizam, por um lado, conceitos que fazem parte da tradição educativa, indispensáveis à formação de professores, como o conhecimento, as práticas, as ciências, o currículo, a educação escolar, a pedagogia. E, por outro lado, outros conceitos que refletem questões mais recentes, como a dimensão da política, da gestão, do ensino a distância, da infância, das questões multi e interculturais.

Aí está certa tensão, salutar a nosso ver: entre os elementos da tradição e os da contemporaneidade. Reconhecer o que aí há de formativo é a função do investigador em educação que dá ênfase à problemática da formação, tarefa específica da própria Filosofia da Educação na dimensão formativo-filosófica. É no exercício dialético e interpretativo que a própria ideia de decolonialidade do saber tem a oportunidade de ser mobilizada no contexto da formação, de modo que possa colaborar com a sofisticação das noções e práticas formativas, tanto em processos formais quanto não formais de educação e produção do conhecimento.

Quadro 2 - Ciência



Fonte: autor

No quadro relativo à ciência, abordaram-se temas nucleares muito similares, como *educação e ciência*, *ensino de ciências*, *conhecimento científico* e *ensino de biologia*. O fato é que esses temas nucleares possuem um conjunto de subtemas orbitais muito similares, e ao mesmo tempo alguns bem específicos, devido à ênfase de cada tese produzida. Isso pode ser verificado no quadro relativo à formação docente, em que o subtema *conhecimento* é colocado em evidência, reportando assim a uma ideia de cientificidade. Mas por que destacar essa dimensão? Ainda estão presentes, em contextos educativos, especialmente na educação básica, concepções de que as disciplinas relativas às ciências exatas e da natureza possuem um caráter “mais científico” e, por isso, de “maior utilidade”, em relação às ciências humanas e sociais, por exemplo. Eis um aspecto específico da colonialidade do saber que afeta tanto a formação acadêmica quanto a produção do conhecimento em educação.

No tocante à relação entre ciência e o subtema *ensino*, as teses têm sinalizado uma preocupação com o ensino de ciências, até porque há um significativo conjunto de subtemas orbitais relacionados, como a metodologia, a didática, a dimensão pedagógica e da aprendizagem. No entanto, nem sempre foi assim. Isto porque até meados da década de 1950, ao menos, a ciência foi tratada enquanto uma ação neutra que, através do “método científico”, visava desenvolver uma racionalidade, realizar observações controladas, organizar e analisar estatísticas e cuidar das normas relacionadas à replicabilidade de experimentos, fortalecendo a ideia de uma sequência fixa e básica de comportamentos.

Muito desta concepção de ciência perdura na educação brasileira, não obstante, especialmente a partir das décadas de 1960-70, tenha sofrido mudanças com as influências norte-americanas, que impulsionaram o projeto desenvolvimentista, exigindo da educação a formação técnica para as suas demandas. Para Gadotti (2003), atrás da ideologia desenvolvimentista escondia-se o sistema industrial e econômico capitalista que desejava a formação de mão de obra especializada, principalmente no curso secundário (cf. Lei 5.692/1971), o que corresponde ao atual Ensino Médio.

Com a gradativa transição ocorrida de uma formação científica para uma preparação para o mercado, bem como o uso abusivo e distorcido do conhecimento científico que levaram a tragédias, como ocorridas na II Guerra Mundial e outras disputas bélicas, atômicas e nucleares, passou-se a dar ênfase às temáticas que relacionam a ciência com questões de cunho político-social. São programas e projetos que tratam de questões éticas, ambientais, como a do lixo, da poluição e do aquecimento global, fontes de energia, economia de recursos naturais, modos sustentáveis de sobrevivência, dentre outros. Questões que demandam um tratamento interdisciplinar, o que justifica, em certa medida, a abordagem e a ênfase dada nas pesquisas do PPGE/UFSC.

O ensino de ciências na atualidade possui implicações relacionadas aos valores e às questões éticas, portanto, como assinala Ricoeur (1988), tem influências e reflexos de caráter ideológico, pois toda decisão implica em um conjunto de valores que a orienta. Reforça-se, com isso, que também as ciências da natureza não são uma área política e eticamente neutra, assim como não o são as demais áreas do conhecimento humano. Portanto, por mais que haja autoproclamações de total neutralidade ou isenção, toda proposta de ensino carrega traços de perspectivas ideológicas. E disso o pesquisador em educação não está imune, embora necessite buscar construir discursos, narrativas ou textos com o maior distanciamento possível das paixões ou identificações particulares, de modo que seu pensamento possa dialogar com distintas perspectivas teóricas e contribuir com diferentes grupos sociais, além do seu grupo/cultura de pertença.

Outra perspectiva que tem avançado de forma significativa na última década do séc. XX e início do séc. XXI é o ensino por competências que, desde Perrenoud (2005), é compreendida enquanto faculdade inata de falar e compreender uma língua.

No contexto educativo, o conceito de competência está associado à ideia de capacidade, aptidão, potencialidade e habilidade. Faz referência a um construto pessoal, específico de cada indivíduo. Por isso, é facilmente relacionada à ideia de meritocracia, individualismo e a um caráter acrítico do ensino por competências, aspectos que se aproximam aos interesses ideológicos do mundo empresarial, técnico e mercantil. Embora o esforço pessoal seja indispensável ao processo educacional, não se podem desprezar as condições, possibilidades e formas com as quais o estudante desenvolve o seu percurso formativo, muitas vezes determinantes, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto psíquico, econômico e social. Até porque a dimensão comunitária está presente no substrato humano (FREIRE, 2005).

Há aí elementos que instigam todo pesquisador em educação. Preocupação esta que aparece em algumas teses do Programa e possuem uma relação profícua com a ideia de decolonialidade do saber, pois, ao mesmo tempo em que fortalece um discurso de educação enquanto direito básico, atende a interesses que acabam homogeneizando diferenças e produzindo distinção social (BOURDIEU e PASSERON, 2015), o que é pouco salutar para o processo formativo e de reconhecimento de distintas identidades e racionalidades na educação.

Quadro 3 - Infância



Fonte: autor

Uma das fases do desenvolvimento humano de grande impacto na formação humana é a infância. Os estudos desenvolvidos no PPGE relacionados ao tema nuclear *educação e infância* ressaltam esta perspectiva, sob diferentes abordagens

teórico-metodológicas e socioculturais. As pesquisas que tratam dessa relação (infância e educação) são recentes no Brasil, assim como no PPGE, revelando-se um campo amplo a ser explorado, a fim de melhor identificar e compreender expressões ou características contemporâneas da infância.

Historicamente, distintas sociedades em diferentes épocas elaboraram ideias e representações acerca da criança, surgindo daí terminologias aproximadas, como o próprio conceito de infância¹⁰⁴, enquanto categoria social. A compreensão tem se transformado na medida em que as próprias sociedades foram se modificando em termos de concepções, temporalidades e espacialidades.

De acordo com os estudos de Philippe Ariès (1914-1984), até meados do século XV a criança era considerada um *miniadulto*, ou seja, não era reconhecida em suas necessidades e singularidade. Inexistia uma consciência social sobre a infância. Assim se referia Ariès (2006, p. 99) quanto ao período Medieval: “[...] O sentimento da infância não existia. [...] Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”.

É somente na Modernidade que a criança passa a ser gradativamente valorizada e reconhecida, embora ainda ocorram contra elas inúmeras violências em distintos contextos sociais contemporâneos, fato que deve motivar a luta permanente em assegurar investigações desde o campo educacional, especialmente quanto aos aspectos que implicam a educação, tanto formal quanto informal. Mas o fato de tipificar situações de não reconhecimento de infâncias já indica certa consciência quanto à singularidade infantil que, não obstante, necessita ser estudada a fim de ser melhor compreendida no conjunto das sociedades atuais.

Além da historiografia sobre a infância desenvolvida por Ariès, a pedagogia moderna de Rousseau (1712-1778) destacou-se por considerar as particularidades de cada criança, fator que causou grande influência no pensamento pedagógico. *Emílio ou da Educação* é uma das expressões mais acabadas e duradouras da ideia de formação do infante do século XVIII e, ao mesmo tempo, controversa (STRECK,

¹⁰⁴ Rousseau cria o conceito de infância e provoca uma revolução na pedagogia através da concepção e forma de tratamento da criança em sua época. Na obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau (2014, p. 4) afirma que “não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”.

2004), pois ao considerar que o ser humano é naturalmente bom, a educação que a sociedade lhe oferecia era refutada, porque era incapaz de formar um ser livre em vista do bem comum. Rousseau idealizou tratar a criança como ser livre, pois ela é um ser completo em si mesmo, não um *vir-a-ser* ou um ser em construção (ROUSSEAU, 2014).

Mas que implicações há com o tema da pesquisa em educação e da decolonialidade do saber? Primeiramente, faz-se necessário considerar que, no que se refere à infância, houve grandes transformações históricas, sociais, culturais e espaciais que caracterizam avanços nos últimos séculos, desde a organização dos espaços educativos e de convívio, a dimensão pedagógica e do cuidado, até as formas de produção do conhecimento que diz respeito à criança. No contexto desta tese, podem-se verificar algumas preocupações gerais que envolvem a infância e a educação ao longo da história da educação brasileira, expressos nos subtemas orbitais, como disciplinamento e acolhimento, por exemplo. Mesmo assim, é válido perguntar sobre as infâncias não estudadas, porque invisíveis e quase descartadas, perambulando nos grandes centros urbanos, ou esquecidas nos sertões deste país ou da América Latina¹⁰⁵.

De um modo geral, as pesquisas do PPGE indicam que se desenvolveu uma maior consciência social relativa ao acolhimento da criança em sua singularidade, um princípio presente na educação infantil de um modo geral. Ao mesmo tempo, surgiu a preocupação com o disciplinamento, o estabelecimento de rotinas e ações de controle do corpo e das emoções, que refletem a imposição e desejo de adequação da criança ao mundo adulto. Aí está uma tensão, pois toda educação formal moderna-contemporânea é uma maneira de integração coletiva, na qual aspectos individuais são suspensos, como abordam Masschelein e Simons (2013)¹⁰⁶, em vista daquilo que é colocado em comum, num sentido democrático e de coletividade. A questão é saber em que medida as pesquisas em educação abordam e problematizam essa tensão,

¹⁰⁵ Para refletir sobre esta questão, sugere-se consultar a tese *Territórios e/m afetos roubados: desenvolvimento urbano e processos de des(re)territorialização de pessoas menores de idade em situação de rua e de risco social*, de Maria Cecília Garcez Leme (2019), disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2019/366520_1_1.pdf.

¹⁰⁶ Essa perspectiva é desenvolvida por Jan Masschelein e Maarten Simons, na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, publicada pela editora Autêntica - Belo Horizonte, em 2013. Esta obra foi estudada na linha Filosofia da Educação, do PPGE/UFSC.

de modo a vislumbrar espaços, ainda que reduzidos, de experiências de liberdade e autonomia para a criança.

Embora o estudo da infância seja recente no Brasil, uma pesquisa realizada por Silva; Luz e Faria Filho (2010)¹⁰⁷ identificou um total de 3.679 grupos de pesquisa, sendo que, destes, 1.483 estavam vinculados à área da educação. Esse dado revela o interesse e, ao mesmo tempo, a importância que a relação entre infância e educação possui. O estudo mais sistemático da infância tem início nos anos de 1970 e 1980, o que motivou a criação do grupo de trabalho (GT 07) da ANPED, em 1981, primeiramente denominado de “Educação Pré-Escolar”. Por seu intermédio, houve o impulsionamento da criação de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação, como ocorreu no PPGE/UFSC, em meados de 1999.

A pesquisa sobre grupos de pesquisa da área de educação que investigavam temas relativos à infância, à criança ou educação infantil em 2008 permitiu verificar que esses grupos estavam presentes em todas as regiões do país. Suas linhas de pesquisa apresentavam grande variedade de assuntos, sinalizando a ampliação do foco das investigações para além de elementos como as instituições, as políticas e os adultos/educadores, que predominaram na produção da área em períodos anteriores. Entretanto, quando analisamos a presença desses grupos no universo dos grupos registrados na grande área das ciências humanas, verificamos que esses temas mobilizam poucos grupos fora das áreas da educação e da psicologia (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010, p. 95).

No contexto do PPGE/UFSC, os subtemas orbitais das teses expressam, em parte, essa diversificação e ampliação temática nas pesquisas, especialmente quando abordam problemáticas relacionadas à infância indígena, às vivências infantis, aos espaços voltados às necessidades da criança, à cultura, à ludicidade, às mídias eletrônicas e ao processo formativo. A abordagem destes temas fortalece o debate e a compreensão acerca do que se pode chamar de infâncias, uma vez que se evidenciam iniciativas mais amplas do que as produzidas nos moldes tradicionais consolidados pela ciência, ao considerar as experiências sociais, ações e significações produzidas na multiplicidade de formas de ser e viver em diferentes contextos socioculturais.

Desprovida da palavra, incapaz da paragem certa, hesitante quanto aos objetos do seu interesse, inapta no cálculo dos seus benefícios, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana, pois sua aflição anuncia

¹⁰⁷ A referida pesquisa foi publicada na Revista Brasileira de Educação, v. 15, nº. 43, jan./abr. 2010. Encontra-se disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a06v15n43.pdf>.

e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a se tornar mais humana. [...] Esta é a dívida que temos para com a infância e que não é saldada. Mas basta não a esquecer para resistir e, talvez, para não ser injusto. Esta é a tarefa da escrita, do pensamento, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho (LYOTARD, 1997, p. 11-15).

Quiçá essa seja uma síntese do desafio da pesquisa em educação no tocante à relação entre educação e infância no Brasil. É convite para um esforço contínuo de ampliação e aprofundamento da compreensão e consciência político-social relativa à infância, o que confere maior dignidade e reconhecimento da alteridade das crianças, independente de origem, condição social ou crença. É um dos segmentos educativos que possui maior impacto quando se trata de uma formação decolonial que, embora permeada por elementos dialéticos e dialógicos, fomenta o desenvolvimento do espírito investigativo e a problematização do mundo, da vida e da cultura.

Quadro 4 - Corpo e Educação



Fonte: autor

Por fim, o tema nuclear *corpo e educação*, assim como os demais já citados, possui um conjunto de subtemas orbitais que se articulam e se movem ao entorno com maior ou menor intensidade, conforme as ênfases e interesses que permeiam as pesquisas. Os que mais aparecem nas teses estão relacionados à crítica de concepções e padrões de corpo ainda difundidos nas sociedades hodiernas, geralmente (re)produzidos em contextos educativos, afetando o desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ao processo decolonial do saber relativo ao corpo, essa

crítica é crucial na medida em que libera o indivíduo de tabus e concepções dualistas que castram o potencial criativo e a possibilidade de experienciar o mundo enquanto espaço formativo. O fio condutor que transpassa boa parte da produção do conhecimento sobre infância e educação do curso de doutorado ressalta o caráter corporal da experiência humana, pois toda experiência do humano é culturalmente incorporada, possuindo, portanto, uma dimensão (auto)formativa.

Outros subtemas mais utilizados nas pesquisas são cultura, estética, técnica e modernidade, conceitos que possuem estreita relação com a ideia de corporeidade, termo que possui sua raiz no conceito de *corpo*, mas que tem sido utilizado como expressão não dicotômica do *ser*. Dicotomia que foi reproduzida historicamente sob perspectivas que sustentaram a separação entre corpo e mente, matéria e espírito. No debate filosófico moderno-contemporâneo, a relação entre corpo e as ideias de cultura e de técnica, por exemplo, remetem ao fim do século XIX e praticamente todo o século XX, especificamente em autores que vão desde a “primeira” escola de Frankfurt, passando por Gramsci, Heidegger, Ortega y Gasset, Derrida, Habermas, dentre outros estudiosos que contemplaram distintas matrizes epistemológicas.

No contexto da pesquisa em educação no Brasil, o trabalho de Bezerra e Moreira (2013)¹⁰⁸ aponta um significativo crescimento de estudos e publicações de artigos científicos sobre a relação *corpo e educação*. No período de 2006 a 2012, os autores identificaram o total de 147 artigos publicados. Do período de 1946 a 2005, identificaram apenas 34 publicações, um número bem inferior no comparativo com o período mais recente. No âmbito do PPGE, a produção de teses que trataram da relação supracitada corresponde exatamente ao período de crescimento das publicações em nível nacional, sendo 2006 a defesa das primeiras teses.

Assim, retomar a função complementar dos subtemas orbitais na compreensão dos temas nucleares, enquanto conceitos-chave em que a produção do conhecimento em educação do PPGE tem se orientado, constitui uma contribuição aos processos formativos, seja fortalecendo e inovando a tradição educativa, seja questionando padrões hegemônicos que reproduzem a colonialidade do saber na

¹⁰⁸ Refere-se à pesquisa *Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem*, publicada em 2013, na Revista Encontro de Pesquisa em Educação, de Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75.

pesquisa educacional que, por vezes, não reconhece ou valoriza devidamente outros saberes, racionalidades e percursos formativos.

2.3.6. *Perspectivas teórico-epistemológicas*

Ao abordar as perspectivas teórico-epistemológicas das pesquisas realizadas no PPGE, considerando o recorte temporal proposto nesta tese, não se pretende estabelecer comparações entre as tendências pedagógicas reconhecidas pela tradição filosófica-educacional. Ou seja, o objetivo não é tratar as informações sob a ótica comparativa, tarefa que cabe mais à ciência do que à filosofia. Trata-se de inserir a reflexão no horizonte da linguagem e da historicidade. Isso exige reconhecer certos limites de nosso próprio olhar enquanto intérprete, pois, desde a hermenêutica filosófica contemporânea, há de se assegurar ao inusitado, ao novo ou ao Outro o seu legítimo espaço na inter-relação, diferentemente da postura do sujeito cartesiano que procura dominar objetificando, inviabilizando, no contexto educacional e investigativo, qualquer via de diálogo interdisciplinar (FLICKINGER, 2010) e intercultural (PANIKKAR, 1993; 2009).

O intuito principal é o de refletir sobre os aspectos teóricos e epistêmicos que possuem imbricações com a ideia de (de)colonialidade do saber na pesquisa em educação, desde a produção do conhecimento do PPGE/UFSC. Trata-se de desvelar tensões e possíveis limites relativos às perspectivas teóricas no conjunto das produções do conhecimento educacional.

Daí a função da filosofia da educação em provocar o que Hermann (2015) denomina de *pensamento arriscado*, ou seja, àquela disposição de admitir e ouvir o questionamento ou a pergunta advinda do Outro e a capacidade de indicar como determinado conceito pode contribuir para a compreensão de um problema ou fenômeno atual. Assim, os próprios conceitos vão se reinventando na medida em que se articulam com o contexto histórico que, justamente por ser dinâmico, provoca uma contínua mobilidade do pensamento, impedindo a sua estagnação e a conseqüente produção de certezas absolutas ou o fechamento em um círculo vicioso, oposto à compreensão de círculo hermenêutico. É por isso que “o que mantém o caráter instigador e a atualidade de uma teoria filosófica ou de uma categoria conceitual é sua potência explicativa, reinterpretada à luz das novas condições da cultura” (HERMANN, 2005, p. 226).

Na educação, assim como nas humanidades e nas ciências sociais, a dimensão de incompletude e inacabamento evita os modismos e dogmatismos, fatores que podem produzir reducionismos na pesquisa. Daí a necessidade de possibilitar o questionamento e a suspeita em relação aos conceitos. E isso não significa a perda de sentido histórico, mas um movimento de escavar algo de novo, assim como ocorre numa relação com os clássicos ou com uma experiência estritamente distinta ou inusitada que nos toma por completo. Provoca o pensar, o refletir sobre o que há de novidade, de distinto e não perceptível até então (HERMANN, 2015). Por este motivo, é preciso abertura suficiente para acolher os significados, (re)interpretá-los e compreendê-los articulados ao mundo da vida, pois, conforme a mesma autora,

Problematizar a educação, seus conceitos e seu agir é uma tarefa que se atualiza em cada tempo. É tarefa daqueles que se dedicam ao ensino das humanidades na área da educação interpretar seu tempo e seus ordenamentos simbólicos e expor a relevância desse tipo de pensar (HERMANN, 2015, p. 227).

Um exemplo da atualização do pensamento conceitual que impactou a organização dos Programas de Pós-Graduação e, respectivamente, a produção do conhecimento educacional e os processos formativos, é a passagem da concepção de pedagogia às ciências da educação, a partir da segunda metade do século XX. Esse fenômeno histórico influenciou a relação entre filosofia e educação, de um saber considerado mais “fechado” a um conjunto de saberes marcados pela pluralidade. As razões, segundo Cambi (1999), estão relacionadas a questões epistemológicas e, principalmente, histórico-sociais que provocaram o que se denominou de crise da pedagogia, onde a oferta de saberes especializados e setorializados se tornou uma exigência cada vez mais enfatizada.

Deste modo, o saber dedicado especificamente aos problemas da educação sofreu deslocamentos e foi, por um lado, relativizado, e por outro, complexificado. Cambi (1999, p. 596) afirma que:

Tal saber desaparece como único referente da educação e dos seus problemas, mas não é eliminado; ele, mais simplesmente, se desloca para o terreno da reflexão epistemológica e histórica em torno de tais problemas e se põe doravante depois/além das ciências da educação, redefinindo-se como filosofia da educação.

O saber pedagógico se pluralizou desde dentro, ou seja, evidenciou um conjunto de competências que aos poucos se distanciaram da personificação da figura do pedagogo, abrindo espaço para o técnico e as especialidades que gradativamente foram se alinhando às disciplinas existentes, quando não fragmentando e/ou criando outras mais específicas. Essa reconfiguração tornou o saber pedagógico-educacional *hipercomplexo*, porque constituído por diversas facetas e elementos, difícil de ser abarcado em sua totalidade. “A hipercomplexidade é dada pelo pluralismo dos setores que o compõem, pelo dinamismo de suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre aquele discurso plural e dinâmico” (CAMBI, 1999, p. 598).

Desde o mundo grego, a filosofia fora tratada como um dos principais *fundamentos da educação*. Mas o distanciamento entre ela e a pedagogia tem suas raízes que remontam ao século XVIII, com o surgimento da pedagogia enquanto disciplina científica. Esse fato provocou um afastamento gradativo da filosofia no debate pedagógico, devido à penetração dos critérios e procedimentos considerados próprios da ciência. De acordo com Hermann (2015, p. 220), “isso acarretou o predomínio do cientificismo na pedagogia, a ponto de causar estranheza o fato de uma investigação que não fosse empírica”. Houve, com isso, uma mudança conceitual do papel da filosofia na relação com a educação e a cultura, assumindo “[...] uma posição mais humilde diante das ciências e de outras expressões simbólicas, dialogando e interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo” (p. 217).

É neste contexto marcado por transformações que a produção do PPGE precisa ser compreendida, pois os efeitos das mudanças conceituais ora reforçam aspectos da colonialidade do saber e ora provocam processos decoloniais, especialmente porque, segundo Gadamer (1997, p. 457), “o horizonte do presente não se forma pois à margem do passado”.

Daí a necessidade de um olhar interdisciplinar que, de acordo com Hermann (2015), configura-se como um modo de superação dos limites que a especialização impõe, atendendo as exigências da complexidade relativas às questões formativas e educacionais. Isso demanda também a capacidade para o diálogo intercultural, uma vez que a unidade pressupõe a destruição de uma perspectiva ou sobreposição de uma sobre outra/s (PANIKKAR, 1990).

Gráfico 22



No contexto das produções do PPGE/UFSC, das 160 teses, 16 delas não indicaram, nem no resumo, no título ou nas palavras-chave, a perspectiva teórico-epistemológica escolhida, seja a partir da indicação de conceitos relativos a alguma filosofia ou teoria educacional, seja através da citação de algum autor que represente uma determinada perspectiva, embora às vezes seja injusto e equivocado “enquadrar” um pensador em uma determinada perspectiva. Ou ainda, reduzir uma filosofia ou teoria educacional ao pensamento de um autor, mesmo que ele seja central e indispensável na compreensão de determinada perspectiva epistemológica.

Uma análise mais detalhada das produções do PPGE sinaliza as perspectivas teóricas predominantes nas produções. Um bloco com uma média de 56 teses está vinculado à vertente marxista, dialética e materialista, portanto. 18 delas utilizam de categorias centrais dos autores considerados fundadores do pensamento marxista, como Engels e, principalmente, o próprio Marx. Esta perspectiva teórica demarca a crítica histórica e sociológica ao sistema capitalista e suas investidas na educação através das inúmeras estratégias de controle. As pesquisas tratam de alguns temas que são clássicos do marxismo ou recorrentes quando se trata desta perspectiva teórica, como classes sociais, trabalho, economia, prática social, política, luta de classes, dentre outros, realizando análises de instituições ou problemáticas que envolvem lutas sociais, formação das massas ou projetos e ações que procuram sobrepôr os interesses privados na relação com o individual e o público.

No conjunto de temáticas pesquisadas nesta vertente teórica, observamos a inexistência de uma relação mais efetiva com o giro linguístico, aspecto caro ao debate contemporâneo da educação e da decolonialidade do saber. De acordo com Amaral Filho (2013), não é justo culpabilizar Marx ou Engels por não aprofundarem a reflexão sobre a linguagem, isto porque o limite do momento histórico destes filósofos demandou outras questões que tão bem souberam elaborar. Afinal, todo tempo, toda temporalidade, impõe limite ao compreender. Neste sentido, Lefebvre (2011, p. 122) assinala que “a concepção de mundo sob a qual Marx assinou seu nome também se encontra em devir”. Ou seja, as condições em que o capitalismo se desenvolveu e fora analisado, tanto antes quanto depois do período de Marx, já não são as mesmas das atuais, o que demanda compreender que, se é correto que o humano tem de produzir a sua própria existência, aquilo que fundamentalmente produz existência é linguagem (AMARAL FILHO, 2013).

Destarte, embora as teses analisadas mantenham os pressupostos teóricos marxistas, seguem linhas de análise que atravessam distintos campos do saber, já sob a influência do pensamento de alguns discípulos de Marx, como Gramsci e mais recentemente Saviani, por exemplo. Há um bloco de 25 teses em que se produziu pesquisa a partir da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, um ramo, pode-se dizer, do marxismo mais originário. No materialismo histórico-dialético, considera-se a primazia da matéria sobre o espírito, uma oposição ao idealismo, expresso, especialmente, pela filosofia hegeliana. A história, por sua vez, é explicada a partir dos fatores materiais, ou melhor, dos modos de produção que colocam em relação as ideias de homem-natureza. Neste sentido, não é a consciência do humano que determina o seu ser, mas sim o ser social que determinará a sua consciência (MARX, 1999). Vê-se que esta perspectiva teórico-epistemológica fundamenta uma explicação da realidade, de onde se pode identificar conexões com as ciências da natureza, tendo, portanto, um cunho mais empirista e materialista. Aqui, tanto o real quanto o pensamento que procura compreender o real são dialéticos. Nesta direção, Lefebvre (1979, p. 174) afirma que “se o real está em movimento, então que o nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição”.

No contexto do PPGE, as pesquisas de cunho materialista histórico-dialético se relacionam mais diretamente com a educação, o desenvolvimento do processo da aprendizagem, a linguagem, a cultura, o trabalhador da educação, as políticas educacionais, os movimentos sociais, entre outros. Nestes trabalhos, é muito presente a utilização de autores como Vygotsky, Bakhtin, Leontiev, Luria, Davidov e outros. Juntamente com Piaget, eles formam parte do conjunto de pensadores que colaboraram com os estudos voltados à teoria construtivista e sociointeracionista, perspectivas teóricas que nos anos 1980 e 1990 passaram a ser estudadas no Estado de Santa Catarina, o qual assumiu o sociointeracionismo como pressuposto teórico-metodológico da rede estadual de ensino. Esse fato parece ter impulsionado o desenvolvimento de muitas pesquisas no PPGE/UFSC.

É também a partir da obra de K. Marx que se sustentam os primeiros movimentos da escola de Frankfurt, conhecida pela elaboração da chamada *Teoria Crítica*, que se desenvolveu, em especial, a partir da obra, de Adorno e Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento*. Foi no período de 1940 a 1970 que os integrantes desta escola procuraram desenvolver uma intervenção contra os problemas gerados pelo capitalismo tardio. Nesta perspectiva epistemológica, a teoria da ciência é compreendida intrínseca à teoria social, ou seja, ela não é tratada enquanto uma área autônoma e totalmente independente. Há uma clara tentativa de superação do “empirismo lógico” e do “racionalismo crítico”, considerados demasiado positivistas. Isso se deve ao fato de que todo conhecimento tem de ser compreendido numa totalidade social.

Nas pesquisas do PPGE/UFSC, os autores mais citados são Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e Habermas, este último ainda vivo. Sem abandonar a perspectiva marxista, desenvolveram intensos diálogos com o pensamento de Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud, exercício que no contexto da pesquisa em educação é muito salutar na medida em que tais perspectivas ajudam a refletir, problematizar e a encontrar soluções para os problemas educativos contemporâneos. Fato é que as próprias pesquisas não colocam em diálogo autores brasileiros e latino-americanos, uma ausência que expressa aspectos do pensamento não decolonial. Os pressupostos da teoria crítica foram utilizados em 11 teses do PPGE. Basicamente, os autores dessas teses elaboraram uma crítica à produção cultural e aos seus impactos na formação, no corpo, na infância e na própria filosofia, contribuindo com

certa (de)colonialidade do saber relativo a esses temas que, volta e meia, são abordados a partir de perspectivas etnocêntricas, o que reduz o potencial de análise do contexto nacional ou regional quanto aos problemas educativos.

Outro bloco, de 16 teses, possui uma abordagem de caráter interpretativa, ou seja, com ênfase fenomenológica e hermenêutica. Com esta perspectiva, o pesquisador se insere no fenômeno ou problema investigado. Seu olhar é desde dentro e isso requer uma relação direta com o tema estudado. Isso implica em uma vivência ou aproximação para melhor interpretar e compreender o fenômeno em um determinado momento.

Grande parte das produções do PPGE que optaram por esta perspectiva teórica dá ênfase às temáticas da facticidade, da alteridade, dos sentidos do existir, do sensível e do não visível, ou seja, aquilo que é parte do humano, mas de difícil objetivação. Os autores mais utilizados nas pesquisas nestas investigações são Merleau-Ponty, Heidegger, Gadamer e Sartre. Frente à predominância do pensamento eurocêntrico marxista, estas pesquisas mostram um caráter diferenciado na produção do conhecimento educacional, em termos (auto)formativos, ao próprio pesquisador.

Em um outro bloco com 16 teses, os investigadores procuraram relacionar as pesquisas com as questões de epistemologia da ciência, grande parte vinculadas à área de ensino de ciências. Um dos principais autores utilizados nestas pesquisas é Ludwik Fleck¹⁰⁹ (1896-1961). Desenvolveu estudos sociológicos, filosóficos e da história da ciência, o que lhe rendeu muitas produções no campo da epistemologia da ciência, especialmente na contraposição ao empirismo lógico do Círculo de Viena, movimento intelectual que defendia o retorno do ideal clássico de base empírica para elaborar uma teoria do conhecimento. Para ele, o conhecimento é fruto de processos sócio-históricos, de coletivos de pensamento que interagem social e culturalmente. A relação cognoscitiva entre sujeito e objeto a ser conhecido sempre é mediatizada por um terceiro elemento, que Fleck denominou de estado do conhecimento, que nada mais é que o estilo de pensamento compartilhado pelo coletivo de pensamento (LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2018).

¹⁰⁹ De origem judaica e natural da Polônia, atual região da Ucrânia, Ludwik Fleck formou-se em Medicina e Filosofia atuando como clínico e pesquisador nas áreas de bacteriologia, microbiologia e imunologia, sendo reconhecido como um dos precursores desta última.

Em um estudo publicado na Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, com o título *A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em educação em ciências no Brasil*¹¹⁰, seus autores fazem um levantamento da utilização desta perspectiva teórico-epistemológica na produção de conhecimento na área das ciências da natureza e seu ensino. Os autores destacaram que a Universidade Federal de Santa Catarina é a instituição com maior concentração de produções de teses e dissertações que utilizaram os estudos de Fleck no período de 1995 a 2015, recorte temporal utilizado pelos pesquisadores. No levantamento de dados realizado nesta tese, este volume de produções que utilizaram a perspectiva fleckiana chamou a atenção, o que demonstra um movimento decolonial relacionado ao estudo de ciências.

De acordo com Lorenzetti, Muenchen e Slongo, os principais motivos para a utilização do referencial epistemológico de Fleck estão relacionados a quatro motivos:

I) uma melhor compreensão do processo de produção e evolução do conhecimento; II) uma adequada explicitação das características destes conhecimentos; III) a identificação e leitura crítica dos diferentes estilos de pensamento e coletivos de pensamento presentes na história de uma área do conhecimento ou nos diferentes materiais curriculares e didáticos analisados, bem como, nos diferentes espaços e processos formativos; IV) identificar a circulação de conhecimentos e práticas em diferentes âmbitos (intra e inter coletivos), de modo a intercambiar sentidos e modos de atuar, como também, explicitar complicações que necessitam ser enfrentadas para que hajam transformações, para além dos espaços formativos (LORENZETTI; MUENCHEN; SLONGO, 2018, p. 389).

Além da perspectiva epistemológica fleckiana, há outros estudos relacionados à epistemologia da ciência, como se pode ver em algumas teses que se ocuparam com a contribuição de Bachelard, por exemplo, relacionando a ideia de tempo e os limites do racionalismo, do empirismo e do realismo. A contribuição que mais tem aparecido nas pesquisas se refere à proposição de um racionalismo aplicado como filosofia da ciência contemporânea (BARBOSA, 2003).

Um outro bloco de 18 teses buscou na perspectiva da teoria social os fundamentos teórico-epistêmicos. Em geral, apresentam análises relativas à compreensão de aspectos socioeducativos associados à crítica social, oriundos, em grande parte, de vertentes históricas e sociológicas, daí a predominância no diálogo com pensadores como Marx, Weber, Durkheim, Foucault, Bourdieu, Mauss, dentre

¹¹⁰ O referido artigo encontra-se disponível no site da Revista da Universidade Federal Tecnológica do Paraná: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6041>.

outros. Importa destacar que essas pesquisas possuem uma série de correlações com outras perspectivas, como é o caso do marxismo e da teoria crítica, pois, no fundo, possuem conexões que se entrecruzam na análise dos fenômenos formativos e socioculturais.

Além dos aspectos políticos, econômicos e culturais que tradicionalmente ocuparam o pensamento sociológico, questões ambientais, étnicas e de gênero passaram a fazer parte da análise sociológica desde as décadas de 1980-90. A pesquisa em educação passou a abarcar esses temas, além de problemáticas relativas às desigualdades sociais e condições subumanas a que muitas crianças e jovens têm se encontrado em diferentes regiões do país, o que compromete o processo de universalização da educação básica. Por este motivo, é possível dizer que as teorias sociais se tornam um referencial imprescindível à compreensão crítica das situações de vulnerabilidade, pois impactam nos processos formativos, políticos e sociais, contribuindo com a instauração de processos decoloniais, tanto em espaços formais quanto informais de educação.

Por fim, um outro bloco de 20 teses utilizou a perspectiva dos denominados estudos culturais ou pós-coloniais. Há um mergulho no ideário intercultural para compreender e ensaiar respostas às questões educacionais, identitárias e multiculturais. Assim como nos blocos anteriores, algumas dessas pesquisas procuram romper com os modelos do pragmatismo, funcionalismo, positivismo e dialético. O pensamento intercultural é proposto por alguns autores latino-americanos que, desafiados por influências do processo de colonialidade ainda presente, ensaiaram alternativas dialógicas e interdisciplinares como possibilidade de reconhecimento da diversidade cultural e das distintas racionalidades presentes no Brasil e na América Latina.

O paradigma intercultural tem espaço no PPGE a partir de algumas pesquisas pontuais. Embora não se perceba uma opção explícita do Programa no reconhecimento equânime de distintas perspectivas epistemológicas, uma série de pesquisas¹¹¹ desenvolvidas abriram um conjunto de abordagens temáticas que visibilizaram racionalidades que até pouco tempo eram totalmente subalternas,

¹¹¹ A maioria das pesquisas que introduzem a temática intercultural está associada ao Núcleo de Pesquisa MOVER (Educação Intercultural e Movimentos Sociais), coordenado pelo Prof. Reinaldo Matias Fleuri. Maiores informações encontram-se disponíveis na página: <https://mover.ufsc.br/>

embora ainda o sejam, em grande parte. Há pesquisas que se ocuparam em pensar a formação docente pela perspectiva intercultural, a partir de cosmovisões indígenas em diálogo com outras tradições culturais. Há teses que buscaram compreender como ocorrem as experiências formativas relacionadas à educação popular, à educação no campo, à educação quilombola, etc. Além dessas experiências, estudos relacionados a outros saberes e práticas socioculturais foram realizados, como a análise do tradicional Boi-de-Mamão e a sua dimensão formativa, a musicalidade e disciplina das Rodas de Capoeira em comunidades de periferia, bem como as questões relacionadas à pobreza, à educação de jovens e adultos (EJA), à infância e à juventude negra, parcelas da sociedade que são vítimas do controle epistêmico, isto é, do controle do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2008).

A decolonialidade do saber pressupõe uma revisão contínua das perspectivas teórico-epistemológicas utilizadas na produção e legitimação do conhecimento educacional, de modo a estabelecer diálogos com realidades fronteiriças e periféricas. Isso exige uma percepção da presença e da força da colonialidade, que foi incutida desde a Conquista, a qual Mignolo (2007, p. 77) não hesita em classificar como uma “invasão violenta, destruição sem piedade, desprezo pela forma de vida existente, um cataclisma sobre todos os níveis de existência, e momento de fundação da ferida do mundo moderno/colonial”.

Essa ferida continua aberta, embora em outros níveis e intensidades. Por isso, tanto a escola quanto a universidade, especialmente através da pesquisa e produção de conhecimento, têm o dever social de contribuir com o desvelamento daquilo que sustenta a subalternização de perspectivas epistemológicas no continente latino-americano. Esse movimento implica compreender o povo em suas lógicas e formas de organização, uma hermenêutica da vida que propicia a compreensão das “condições que geraram uma maneira própria de ser homens e mulheres, e em cujo reconhecimento se encontram as possibilidades de desenvolvimento e de transformação” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 29).

A contribuição da pesquisa educacional e da educação escolar, de um modo geral, tem relação também com a inserção das pessoas no tempo presente, ou seja, dar a elas condições necessárias para que se sintam parte deste mundo. José Martí¹¹²

¹¹² Essa constatação de José Martí está expressa na publicação de um artigo na cidade alemã de Darmstadt, de 1883, cujo interesse estava voltado a pensar como os povos da América Latina

(2007) percebia a necessidade de uma nova universidade para novas sociedades, de modo que todos os povos tivessem oportunidades de se desenvolver de forma compatível ao seu tempo. Afirma, em um artigo, que:

É criminoso o divórcio entre a educação que se recebe em uma época e a época. [...] Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem o resumo do mundo vivente, até o dia em que ele vive: é pô-lo em nível de seu tempo para que flutue sobre ele e não deixá-lo debaixo de seu tempo, com o que não poderá sair e flutuar; é preparar o homem para a vida (MARTÍ, 2007, p. 81).

Praticamente um século depois, Paulo Freire, ao refletir sobre os modernos meios de comunicação e sua relação com a educação no Brasil, expressa preocupação semelhante: “Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 14). São constatações que em pleno século XXI podem ser repetidas aos quatro ventos, pois, embora a internet e demais tecnologias de informação e comunicação tenham aumentado o fluxo de informações, muitos são os que estão à margem do tempo presente em termos de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, condição para melhor se situar no mundo e produzir sua mundanidade, processo interdependente.

No conjunto das perspectivas teórico-epistemológicas que configuram a identidade do PPGE/UFSC, há uma série de investigações que assumiram um posicionamento crítico e decolonial do saber. No entanto, o desafio permanece no sentido de ampliar tais abordagens a fim de fortalecer o papel da universidade enquanto agente de transformação social, de homens e mulheres dispostos a transcender os dogmatismos e a massificação cultural crescente, que ameaça, inclusive, o papel formativo da universidade, da ciência, das humanidades e da pós-graduação.

Neste contexto, cabe refletir sobre quais perspectivas teórico-epistemológicas melhor correspondem aos desafios dos tempos atuais. Streck, Adams e Moretti (2010), ao refletirem sobre o pensamento pedagógico em nossa América, identificam no pensamento filosófico de Fernet-Betancourt algumas características que podem

participariam das transformações sociais, científicas e tecnológicas se sobre os seus ombros ainda existia o peso do Colonialismo (MARTÍ, 2007).

ajudar a pensar processos decoloniais do saber desde uma filosofia intercultural, intrínseca a pesquisa em educação:

Trata-se de um pensamento *resolutivo* no sentido de que se coloca a serviço do conhecimento de problemas concretos da sociedade. É um pensamento *contextual* e *contextualizado*, voltado para a solução de problemas locais, mas em diálogo com a produção intelectual de outros cantos do mundo. É também um *pensamento comprometido* com os mais necessitados e humilhados, baseado na premissa ético-política de Martí de que “pensar é servir”. Por fim, é um pensamento *previsor* na medida em que intervém na realidade com base nas observações empíricas, mas ao mesmo tempo com um projeto utópico de mudança (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 32).

Para isso, é imprescindível valorizar e reconhecer o papel dos pensadores locais e regionais, os quais desempenharam e ainda desempenham uma contribuição singular na compreensão dos reais desafios do país e do continente latino-americano em termos educacionais. São eles também que contribuem com o diálogo com outras tradições culturais, facilitando o reconhecimento da diversidade de perspectivas teórico-epistemológicas existentes. Deste modo, vale destacar que, mesmo que haja uma predominância de autores europeus na fundamentação da produção do PPGE da UFSC, um conjunto de autores brasileiros foi utilizado como referências para pensar as problemáticas selecionadas nas teses aqui analisadas.

Embora no cômputo geral não sejam os mais citados, destacamos os autores brasileiros mais utilizados nas teses do PPGE; são eles: Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Carlos Rodrigues Brandão, Demerval Saviani, Cipriano Luckesi, Miguel Arroyo, Manoel de Barros, Lourenço Filho, Orestes Guimarães, Sérgio Buarque de Holanda, dentre outros.

Um fato que chama a atenção é a quase inexistente presença feminina nas referências da pesquisa educacional, bem como de autores negros, indígenas e decoloniais, o que confirma o sexismo e racismo epistêmico que Grosfoguel (2007) denuncia, situação que deve ser reconhecida e gradualmente revertida. Essa constatação pode ser compreendida quando se percebe que historicamente “as grandes obras do pensamento ocidental foram escritas por homens brancos e não por mulheres, e muito menos por negros” (TAVARES & GOMES, 2019, p. 184). Esse panorama configura um dos principais desafios à pesquisa educacional e à própria hermenêutica filosófica: decolonizar-se na medida em que reconhece e valoriza os estudos e as experiências produzidos desde o continente latino-americano, igualmente importantes e legítimos quanto os “importados”.

O fato é que a presença e contribuição da mulher, por exemplo, tanto na educação infantil e básica, assim como no ensino superior, e especificamente na pesquisa em educação, é de elevada porcentagem e de comprovada qualidade, o que indica, desde já, uma dinâmica decolonial do saber nas estruturas de formação e produção de conhecimento educacional¹¹³. Nas pesquisas do PPGE/UFSC, por exemplo, das 160 teses produzidas, $\frac{2}{3}$ foram realizadas por mulheres, ou seja, 106, contra 54 teses produzidas por homens. Obviamente que o reconhecimento da mulher, bem como de negros, indígenas e decoloniais, precisa ser ampliado e legitimado nas distintas esferas de poder, o que justifica o investimento de esforços para instaurar processos decoloniais do poder, do saber e do ser nos contextos formativos, sejam eles formais ou informais.

¹¹³ A presença feminina no debate filosófico é historicamente minoritária, no entanto, não menos significativa quando se considera a lenta inserção de mulheres na filosofia contemporânea. Neste sentido, sugiro consultar o livro "Filósofas: a presença das mulheres na filosofia", organizado por Juliana Pacheco, da Editora Fi, no ano de 2016.

CAPÍTULO III

3. PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA HERMENEÚTICA (AUTO)FORMATIVA E DECOLONIAL

3.1 Pesquisa em educação como experiência hermenêutica (auto)formativa

Como sinalizamos na introdução desta tese, a experiência hermenêutica transcende toda tentativa de mensurabilidade, o que não significa negar a sua vocação em busca de verdade, ou, como assinala Gadamer (1997), de uma *compreensão correta*. No contexto da hermenêutica filosófica contemporânea, a experiência hermenêutica está no centro do pensamento de Gadamer e de Ricoeur, o que possibilita aberturas para diálogos com pensadores e perspectivas decoloniais.¹¹⁴

De acordo com Gadamer (1997), a tarefa da ciência é objetivar a experiência de modo que se desprenda de qualquer momento histórico, processo que desde o ponto de vista das ciências naturais torna-se possível através do aparato metodológico. “Algo parecido realiza também o método histórico-crítico nas ciências do espírito” (p. 513), levantando a possibilidade de universalização dos métodos e dos conhecimentos legitimados cientificamente, questão tematizada por Dilthey (2010), quando da crítica elaborada em relação ao empirismo inglês.

Gadamer (1997, p. 518) recorda que “a experiência não é a própria ciência, mas é um pressuposto necessário para ela”, pois no contexto das ciências naturais existe o que ele denomina de *comum indiferenciado*, que se mantém em análises e experimentos individualizados. Ou seja, as observações individuais precisam levar a resultados já previstos, assegurados previamente em outras análises, o que torna possível uma suposta generalidade. Em Aristóteles, essa generalidade é a essencialidade da formação do conceito que, no contexto das ciências humanas e sociais, é concebida como uma simplificação do processo de produção do conhecimento (GADAMER, 1997), operando com fechamentos de mundos ao invés de aberturas, como preconiza a hermenêutica gadameriana e ricoeuriana.

¹¹⁴ Para ser justo, há que se considerar as contribuições fundantes de Heidegger, leitor de Dilthey, especificamente a partir do texto *Compreender e Interpretação* (§ 32), da obra *Ser e Tempo* (2014).

A simplificação decorre porque não é possível “fazer” duas vezes a mesma experiência (*Erfahrung*) (GADAMER, 1997). Ou seja, quando alguém “faz” uma experiência, ele já a possui e, ao repeti-la sabendo do resultado, não há descobertas, muito embora se saiba que a validade científica de uma experiência está na repetição e produção de resultados iguais. Aqui, o inesperado passa a ser previsível. Somente uma novidade “proporciona” uma nova experiência, daí o seu caráter imprevisível e inesperado. Há, portanto, uma distinção entre experiência científica e experiência enquanto “parte da essência histórica do homem”. Diferentemente daquele que aplica um determinado método científico na lógica das ciências naturais, “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 1997, p. 522).

O experimentador se caracteriza pela abertura às novas experiências. Não é o detentor do saber absoluto hegeliano, mas do saber da experiência, que é contextual, histórico. Com isso, se torna mais consciente dos seus próprios limites e de sua potencialidade. Neste sentido, “o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender” (GADAMER, 1997, p. 525). Isso pressupõe uma disposição que deve ser própria ao pesquisador em educação, pois, desde uma perspectiva da hermenêutica filosófica e decolonial, ele tem de estar continuamente aberto a estas novas experiências, contrapondo-se ao dogmático e ao fundamentalista, que já nem se permitem experimentar, pois já reduziram suas possibilidades a um círculo fechado. Esta redução não limita apenas a capacidade de compreensão correta, mas o próprio espaço de realização de novas experiências.

Toda experiência possui uma dimensão de negatividade. Isso se deve, por um lado, à ausência de um controle sobre ela, tanto antes quanto durante, e, por outro lado, porque não é possível saber se o resultado possui alguma relação com hipóteses ou expectativas prévias (GADAMER, 1997). O mesmo autor dirá que a experiência é sempre uma experiência da finitude humana, pela qual o humano tende a se tornar mais consciente de sua própria finitude. Ricoeur (2001) reconhece o caráter trágico da experiência, que é também da própria condição humana. Mas, ao mesmo tempo, reconhece a resposta do humano frente à negatividade, pois, apesar de tudo, é um

ser capaz que se capacita na própria experimentação, ou seja, em um processo (auto)formativo, onde reside um dos fundamentos da decolonialidade, conforme trata esta tese.

Enquanto que, para Gadamer (1997), a experiência hermenêutica tem profunda relação com a tradição, entendida como linguagem, ou seja, enquanto um *tu* que fala por si mesmo, Ricoeur considera que o ser-afetado-pelo-passado não é a única determinação da consciência (GRONDIN, 2012). Isso porque a “hermenêutica do si”, isto é, a consciência reflexiva de si mesmo, denominada por Ricoeur (2006, p. 105) de *ipseidade* (considerada por ele o diferencial dos modernos em relação aos gregos), não incidirá apenas sobre símbolos ou textos, mas fundamentalmente sobre o próprio *si*, implicando em uma dialética entre identidade e alteridade.

Nesta perspectiva, Grondin recorda que a hermenêutica do *si* de Ricoeur possui um alcance ético, denominada de “pequena ética”, pois “[...] o homem, ser de possibilidades, pode reconfigurar seu mundo (assim como seu passado, pela memória, pelo perdão, pelo reconhecimento)” (GRONDIN, 2012, p. 111). E, enquanto ser histórico afetado pelo passado, ele tem a responsabilidade de redescobrir na ação contínua os recursos éticos do “si capaz” frente às injustiças e males de seu tempo, a fim de conferir sentido à existência (GRONDIN, 2012).

Frente ao exposto, fica evidente que o esforço hermenêutico se encontra no movimento de recuperação da experiência de verdade das humanidades. Isso porque “a experiência hermenêutica exige quebrar a resistência para abrir-se ao outro, para deixar valer a palavra do outro, ou seja, para reconhecer que o outro pode ter razão” (HERMANN, 2002, p. 56). Nesta dinâmica, residem as aberturas à decolonialidade do saber, o que pressupõe revitalizar as zonas adormecidas do pensamento desde o advento da Modernidade/Colonialidade, um desafio à filosofia da educação e à pesquisa educacional. Isso implica na valorização e uso da dimensão estética, poética, retórica, metafórica e prática do pensamento (ORTEGA Y GASSET, 2002), em sua multiplicidade de perspectivas.

Na pesquisa em educação latino-americana, especialmente no tocante à Filosofia da Educação - considerada um saber crítico que trata de esclarecer conceitos, enunciados e argumentos utilizados na educação (FULLAT GENÍS, 1987) -, há uma necessidade de reconhecer os limites históricos que produziram distanciamentos e acomodações em relação ao Outro do/no próprio continente. O

caso do Brasil é um tanto emblemático, pois ele possui muito mais diálogos com o continente europeu do que propriamente com o latino-americano. Essa constatação aparece nas produções do PPGE da UFSC, bem como nas preferências de intercâmbios acadêmicos apoiados por órgãos governamentais ou por fundos internacionais. Segundo Ballestrin (2013, p. 111), isso decorre de um processo histórico “[...] já que a colonização portuguesa - a mais duradoura empreitada colonial europeia - trouxe especificidades ao caso brasileiro em relação ao resto da América. O Brasil aparece quase como uma realidade apartada da realidade latino-americana”.

Considerando que o diferencial da reflexão filosófica é mais o modo de olhar que propriamente o problema olhado (SEVERINO, 2019), a dinâmica que caracteriza a filosofia da educação é a reflexão, o questionamento e a discussão do todo da educação, mesmo que, na pesquisa educacional, se opte por recortes temporais, conceituais ou temáticos. A questão que predomina na cultura latino-americana, na maioria dos casos, é a de que “[...] os pensamentos nacionais, sempre que alcançam uma dimensão filosófica, eles o fazem numa espécie de simbiose como modelos estrangeiros transplantados” (SEVERINO, 2019, p. 21).

Deste modo, pensar a pesquisa em educação enquanto experiência hermenêutica (auto)formativa desde *nós* mesmos requer que os pesquisadores se libertem das amarras do pensamento colonial, cientificista e eurocentrado, ainda predominante devido ao *status* difundido e reproduzido por aqueles que Dussel (1974) denominou de *imitadores* e *inautênticos*. São esses latino-americanos-europeizados que, segundo Freire (2005, p. 32), “hospedam o opressor em si”. Esse processo é complexo, pois não ocorre na exterioridade apenas, mas fundamentalmente em uma interioridade reflexiva e inter-relacional, isto é, no percurso (auto)formativo imerso a uma investigação, análise ou produção de um pensamento que tenha sentido ao pesquisador e relação com a comunidade de pertencimento.

Uma pesquisa em educação enquanto experiência hermenêutica não se reduz à confirmação do já sabido, mas se caracteriza por problematizar o mundo, as formas e o uso de instrumentos e elementos culturais, conceitos, orientações e interpretações da realidade socioeducativa. Por isso, uma investigação desta natureza tem de ser *trans-formativa*, no sentido de gerar novas possibilidades de pensar o campo educacional enquanto espaço e tempo em que se metabolizam conhecimentos necessários à renovação e fortalecimento das estruturas político-educativas e

pedagógicas, das instituições e das práticas socioculturais (GONZÁLEZ PÉREZ; GRAMIGNA, 2014).

Toda prática relacionada à formação se insere em um conjunto de experiências humanas que, revestidas de um caráter essencialmente interpretativo, evoca, na pesquisa em educação, um esforço de compreensão dos fenômenos. Assim, a experiência torna-se um evento que afeta a consciência trans-formando-a na medida em que se defronta com outras experiências (GONZÁLEZ PÉREZ; GRAMIGNA, 2014). Esse contexto, para o intérprete, apresenta-se complexo e, ao mesmo tempo, rico em possibilidades de análises, diálogos e aberturas. Assim,

ganan preeminencia las historias, las tradiciones, los códigos de todas las culturas, sus narraciones, sus mitologías y las prácticas que desencadenan y de las que surgen. La hermenéutica, en esta misma línea, reivindica el valor de los saberes tradicionales, su dignidad gnoseológica, como una forma de rebelión ante un paradigma científico único que encumbra la objetividad, la mensurabilidad y la previsibilidad (GONZÁLEZ PÉREZ & GRAMIGNA, 2014, p. 168).

É nesta perspectiva que a reflexão filosófica e a pesquisa educacional são constantemente desafiadas a ampliar o seu espectro em relação ao contexto latino-americano, de modo a fortalecer um pensamento próprio do continente com aberturas à universalidade, ou seja, capaz de dialogar afirmativamente e se reconhecer na multiplicidade de racionalidades, atendendo às particularidades do mundo real em que as vivências ocorrem. Neste sentido, Severino (2019, p. 18) afirma que a reflexão filosófica em torno da educação:

[...] precisa recuperar seu tempo histórico, retornar à atualidade, ou seja, recolocar sua temática na verdadeira temporalidade, superando o historicismo e o presentismo modista. O filosofar de um povo ou de um indivíduo não paira sobre o tempo, a filosofia precisa aceitar sua própria historicidade. Aliás, só conseguirá submeter o tempo, submetendo-se a ele.

As formas contemporâneas de colonialidade do saber, do ser e do poder no contexto latino-americano exigem do intérprete, neste caso do pesquisador em educação, uma atitude crítico-compreensiva pautada na abertura ao diálogo horizontal, sob o paradigma da práxis intercultural que, para Severino (2019, p. 25), refere-se ao “compromisso da teoria e da prática com um pensar e agir que reconheçam a consistência, a autonomia e a validade de todas as expressões culturais com presença efetiva na realidade histórica [...]”.

Fornet-Betancourt (2004) sublinha que a interculturalidade é fundamentalmente uma postura ou disposição através da qual o ser humano se forma e se capacita para conviver com os “outros” no mundo, intercambiando saberes, conhecimentos e experiências em um processo de reaprendizagem permanente e recolocação cultural e contextual. D’Ambrósio recorda que o encontro entre culturas e concepções distintas geralmente gera conflitos que podem ser resolvidos através de uma ética, fruto do conhecimento e respeito do Outro, de sua cultura e concepções. “O respeito virá do conhecimento. De outra maneira, o comportamento revelará arrogância, superioridade e prepotência, o que resulta, inevitavelmente, em confronto e violência” (D’AMBROSIO, 2000, p. 151-152).

No contexto das teses produzidas no PPGE/UFSC, a percepção é de que o Programa em si não teve abertura suficiente para romper com as lógicas predominantes do pensamento educacional eurocêntrico. Reproduziu um *status* acadêmico que dificulta um olhar desde o nosso continente, vinculado ainda às perspectivas que vão desde a autoconsciência e autorrepresentação cartesiana a um predomínio da racionalidade crítico-dialética e materialista. Isso se evidencia, por exemplo, nas linhas de pesquisa, suas ementas e nos referenciais teóricos e metodológicos. Gradativamente, algumas pesquisas foram abrindo “fendas” e possibilitando o desenvolvimento de investigações desde racionalidades de perspectivas brasileiras e latino-americanas.

Por este motivo, é possível concordar com Severino (2019, p. 27) quando afirma que:

A decolonização é condição *sine qua non* para uma autêntica interculturalidade. [...] A educação precisa envolver estratégias políticas, éticas e epistêmicas, engajando-se numa luta sem trégua contra todas as formas de ação colonizadoras, assumidas sob um pensamento hegemônico ocidentocêntrico monocultural, de pretensão universalista.

Assim, a pesquisa em educação como experiência hermenêutica (auto)formativa tem de ampliar a reflexão e ação a partir do que outrora se denominou de *giro hermenêutico* e *giro decolonial*, especialmente diante das forças e estratégias neoliberais que, na contemporaneidade, procuram diluir as diferenças e implementar formas de ser, pensar e viver homogêneas, através da ingerência nos processos formativos de instâncias públicas e autônomas, como é o caso da universidade (CHAUÍ, 2001). As implicações disso são inúmeras à formação e à pesquisa

educacional. O desafio é diagnosticar, desvelar, refletir e ensaiar possibilidades decoloniais que prospectem intervenções propositivas em prol do reconhecimento e valorização da dignidade humana, da cidadania e da liberdade. Ampliar as investigações, vertical e horizontalmente, de forma que possam elucidar as subalternizações atuais e as ocorridas ao longo da história de nossa educação parece ser um compromisso ético com as gerações deste tempo, bem como as vindouras.

3.1.1 *Giro hermenêutico e giro decolonial: aberturas de novos mundos*

O *giro hermenêutico*, termo cunhado em Gadamer (1997), é parte da desconstrução da ideia iluminista de autoconsciência e autorrepresentação. Este trabalho filosófico foi inaugurado por Heidegger (2014) e se ampliou com o giro linguístico, afetando, fundamentalmente, a estrutura geral da compreensão. Gadamer reconhece a possibilidade de cada intérprete transcender o seu horizonte interpretativo, aspecto da dialética hegeliana, mas vai além ao entender que “pensamento e razão são sempre determinados pela história e pela comunidade linguística” (HERMANN, 2002, p. 41). Ou seja, a compreensão só é possível estando no mundo, daí o contributo de Heidegger. O conhecimento, portanto, não resulta da pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem (GADAMER, 1997).

Toda presença e orientação do humano no mundo estrutura-se na e a partir da linguagem. “O nosso acesso aos objetos só se realiza pela linguagem, pela linguisticidade de *ser-no-mundo*, que se articula sob o horizonte de toda a nossa experiência” (HERMANN, 2002, p. 64). É por isso que toda compreensão sempre ocorrerá dentro de um contexto cultural, “o que denuncia a impossibilidade de apenas a estrutura lógica levar a efeito o processo de compreensão” (p. 64). Assim, conforme a autora, a produção dialógica de sentidos se dá através da linguagem, e é nela que os acordos são possíveis entre diferentes interlocutores, sendo, portanto, indispensável ao diálogo, à reflexão e à pesquisa filosófico-educacional.

O pensamento humano não se limita às operações mentais ou análises lógicas, pois evoca a dimensão da historicidade do humano situado, que somente se torna possível através da linguagem. Assim, “nem a linguagem nem a compreensão podem constituir um fato a ser investigado apenas empiricamente, uma vez que não podem conformar-se a um simples objeto” (HERMANN, 2002, p. 64). Isto porque o

próprio conhecimento não resulta do acesso direto do humano com a coisa a ser conhecida em si mesma, mas sempre mediada pela linguagem enquanto palavra corporificada, encarnada. É por este motivo que Gadamer assinala que a linguagem não pode ser concebida enquanto instrumento do pensamento, sob o risco de ser objetivada. Para ele, a linguagem é, fundamentalmente:

[...] o verdadeiro centro do ser humano, quando se vê apenas naquele domínio que só ela preenche, o domínio de estar com o outro, o domínio da compreensão, do consenso maior, tão imprescindível à vida humana quanto o ar que respiramos. O homem é realmente, como disse Aristóteles, o ser dotado de linguagem. Por isso, tudo o que é humano devemos deixar que nos seja dito (GADAMER, 1992, p. 152).

Por ser reveladora de mundo, como atestam Heidegger e Gadamer, a linguagem constitui tanto o meio quanto o “objeto” da experiência hermenêutica. De acordo com Schmidt (2014), é em Humboldt que Gadamer encontrará sustentação quanto à afirmativa de que toda linguagem tem de ser compreendida enquanto uma visão singular do mundo, somente possível devido àquilo que é dito pela tradição ou legado desde a própria linguagem.

Nesta perspectiva, o conhecer é sempre um compreender e a compreensão sempre ocorrerá por intermédio da linguagem que, em Gadamer (1997), será sempre reveladora do mundo. Isso significa admitir a possibilidade de haver interpretações (no plural) que, de acordo com Stein (2008), pode gerar uma espécie de *má consciência* no campo das ciências humanas e, por consequência, na educação. Por isso, recorda que “no universo da compreensão [...] não existe compreensão verdadeira sem o ato da valoração de quem compreende” (p. 53). A verdade, assim, aparecerá sempre como desvelamento, imersa na temporalidade e aberta às possibilidades do ser. Ela “é temporal, situa-se na historicidade, tornando-se condição de possibilidade. A tentativa de buscar um fundamento atemporal para a verdade seria uma fuga do homem ante a sua própria temporalidade [...]” (HERMANN, 2002, p. 39).

Intrínseco ao giro hermenêutico, encontra-se o *giro linguístico* que, no contexto da Filosofia, significa uma mudança de estilo, ou seja, passa-se de uma reflexão que parte da subjetividade para uma reflexão cujo primado é a linguagem. É nesta passagem que Ricoeur (2003) procurou desenvolver o seu filosofar enquanto atitude crítica das filosofias do sujeito, provenientes do pensamento cartesiano, tomando a linguagem como ponto de partida. Isso não significou a rejeição ao sujeito histórico enquanto tal, mas um assumir a linguagem enquanto “percurso” em direção

ao sujeito, caminho interpretativo que se mostra infundável, isso porque compreensão e verdade não mais se encontram estáticas ou personificadas.

Considerando que o humano é capaz de reconfigurar seu mundo, como ensina Ricoeur (2003), cabe refletir em que medida o giro decolonial amplia as possibilidades de compreensão instauradas pelo giro hermenêutico, considerando a complexa teia de expressões culturais com presença efetiva na realidade histórica latino-americana, tendo em vista o que Severino e Romão (2019, p. 203) denominam de “movimento de crítica e de renovação epistemológica”. E esses “giros” permeiam ou influenciam o pensamento, as teorias e a pesquisa educacional. Para Ballestrin (2013, p. 109), “o Ocidente foi capaz de reagir desde dentro, improvisando teorias outras, críticas e contra-hegemônicas. Essa marginalidade teórica dialoga com as versões periféricas e subalternas produzidas fora do Norte”.

O *giro decolonial*¹¹⁵, já citado no capítulo primeiro desta tese, foi cunhado primeiramente por Nelson Maldonado-Torres, no ano de 2005. Significa o “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105). É oriundo do Sul, ou seja, das chamadas regiões periféricas no contexto da geopolítica do conhecimento, conceito criado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade para representar a existência de epistemologias locais que expressam a riqueza cultural de uma determinada região ou sociedade (SEVERINO; ROMÃO, 2019). Por este motivo, o giro decolonial pode ser associado ao giro hermenêutico e linguístico, embora seja necessário ressaltar as singularidades referentes ao contexto histórico, sociocultural e a própria dimensão epistêmica e metodológica. Desta relação, o que interessa sublinhar é o potencial de abertura de mundos que tais movimentos oferecem às ciências humanas e sociais e, especificamente, à educação. Há uma força que pode mobilizar o humano frente àquilo que Boaventura Sousa Santos¹¹⁶ constata como pontos de atenção a serem enfrentados pela educação contemporânea brasileira que, na medida das necessidades e possibilidades, pode ser estendida ao contexto latino-americano. Esses pontos de atenção são: o conservadorismo, o neoliberalismo e o patriarcalismo,

¹¹⁵ Para maiores detalhamentos, sugere-se o texto *América Latina e o Giro Decolonial*, de Luciana Ballestrin (2013), disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>

¹¹⁶ Conferência proferida na abertura da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada entre os dias 20 a 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói/RJ.

maquinarias enfadonhas que sustentam a colonialidade e impedem o desenvolvimento de processos decoloniais.

Para Santos (2019), esses paradigmas persistem ao longo da história do Colonialismo latino-americano, chegando até os dias atuais. Foram se ajustando na medida das necessidades e interesses, sempre articulados com a educação através da definição de programas, estratégias e ações do campo educativo, reproduzindo uma formação conformada aos interesses patriarcais e do capital que, quando traduzidos, representam o que os estudiosos do pós-colonial designaram de colonialidade do poder, do saber e do ser.

As aberturas de mundo provocadas desde o giro hermenêutico e do giro decolonial possuem uma série de variantes que podem ser articuladas à ideia de uma hermenêutica crítica decolonial. Isso implica identificar e reconhecer a legitimidade do germe da criticidade do pensamento decolonial latino-americano que, em algumas regiões do continente, já possuem certa amplitude e integração nos debates e pesquisas educacionais. No Brasil, o desafio parece residir no reconhecimento de sua legitimidade, pois, conforme Severino e Romão (2019), aqui ele possui pouca expressão, constatação feita também nas produções do PPGE/UFSC.

Esta modalidade de pensamento decolonizante, tão próspero na América espanhola, não tem ainda presença expressiva no contexto brasileiro. São poucos os pensadores que vem desenvolvendo uma reflexão sistemática, de cunho metateórico, buscando delinear sua configuração epistêmica e defendendo sua necessidade e relevância (SEVERINO e ROMÃO, 2019, p. 210).

Nas produções do PPGE/UFSC, os termos “de(s)colonial”, “de(s)colonialidade” ou de(s)colonização não foram identificados nos títulos, palavras-chave ou resumos das teses analisadas. Já o termo “educação intercultural” aparece em três títulos de tese e “interculturalidade” em apenas um. Essa ausência ou pouca referência a esses termos na pesquisa em educação é recorrente também nos Grupos de Pesquisa (GTs) da ANPEd, considerando o período de 1994-2014. O termo “decolonialidade”, por exemplo, foi identificado em apenas um trabalho, no ano de 2011. Já “interculturalidade” aparece em três publicações e “educação intercultural”

em apenas uma¹¹⁷. Esse é um indicativo forte da dificuldade de perspectivas latino-americanas integrarem o conjunto das produções de forma mais efetiva e transversal.

O desafio parece residir no questionamento das perspectivas hegemônicas que resistem em tomar o contexto e seus problemas socioeducativos, bem como iniciativas bem sucedidas neste campo, sob o pretexto de não possuírem relevância acadêmica na medida em que utilizam outras orientações teóricas e metodológicas, preferencialmente quando estas não são provenientes de matrizes teóricas hegemônicas. A hermenêutica filosófica se inscreve nesta outra seara.

Mesmo diante desta situação, há que se admitir um crescimento do número de encontros, debates, pesquisas, publicações e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação abarcando as temáticas decoloniais e interculturais (SEVERINO; ROMÃO, 2019), tanto na educação quanto em diferentes áreas do conhecimento e instâncias sociais. Resta saber se os motivos se restringem a um certo modismo acadêmico, ou se resultam de uma percepção da necessidade de decolonizar o saber do/no contexto socioeducativo.

Importa considerar que uma pesquisa de perspectiva decolonial e intercultural não necessita utilizar estes termos *ipsis litteris*, mas provocar ou promover a decolonialidade por intermédio de outros conceitos, abordagens e horizontes de compreensão, através do uso de temas específicos, metodologias e estudo de distintos grupos e processos sociais e educativos. A própria hermenêutica, por exemplo, pode servir para reproduzir certa colonialidade do saber ou, do contrário, contribuir com processos decoloniais na pesquisa em educação, sendo ela mesma (a hermenêutica) desafiada a se ressignificar permanentemente. Há temáticas de pesquisa que, devido ao seu histórico estar vinculado a determinados grupos sociais, induzem, *a priori*, a um caráter decolonial. Das teses do PPGE, é possível capturar alguns exemplos a partir dos temas nucleares, como: educação quilombola; imaginário e violência; educação do campo; arte e educação; educação popular; escola e pobreza; movimentos sociais e educação; performance docente; relações de gênero; formação docente; educação indígena, dentre outros.

A mera escolha dos temas de pesquisa não assegura um processo decolonial, mas indica uma predisposição ou interesse do pesquisador em operar com

¹¹⁷ As referidas informações decorrem de consulta na biblioteca da página web da ANPEd, <http://www.anped.org.br/biblioteca>

problemáticas historicamente correlatas à (de)colonialidade. Isso porque, como diz Ricoeur (2017, p. 122), “o sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. [...] O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível”. E todo pensar pressupõe um estar situado no mundo, experimentando-o na medida em que se busca compreendê-lo em suas múltiplas e complexas tessituras, “materializado” em conceitos pelo pesquisador, embora seja sabido que nem tudo pode ser apreendido conceitualmente.

A educação indígena, por exemplo, quando escolhida como temática de pesquisa por parte de algum investigador, pressupõe já um interesse prévio em compreender determinado aspecto ou problema. Por vezes, o interesse decorre de uma aproximação já existente em relação a uma determinada comunidade ou escola indígena. O fato de produzir conhecimento relativo à educação indígena é parte do processo de decolonialidade do saber, pois grande parte dos seus saberes, conhecimentos e experiências foram subalternizadas ao longo da história pós-Conquista. No entanto, pode ocorrer que a forma de abordagem e a interpretação de fatos ou fenômenos reforcem determinados preconceitos ou estigmas em relação à cultura indígena. Daí a necessidade de compreender o fenômeno educativo desde os princípios da *relacionalidade do todo* e da *racionalidade não racionalista*, conforme aponta Estermann (2006) nos estudos referentes aos povos de *Abya Yala*¹¹⁸.

A relacionalidade do todo implica no reconhecimento de que “todo es relación y *relatum* a la vez. La relacionalidad es ‘esencial’ e inherente al *relatum*, y no algo que le ‘acae’ (accidental) en forma casual” (ESTERMANN, 2006, p. 108-109). A *arché*, que no Ocidente é concebida como um “ente” ou substância, desde Tales de Mileto, é compreendida na tradição andina enquanto *relação*, que se desdobra em princípios como o de correspondência, complementaridade e reciprocidade. Sustenta-se em um conjunto de nexos e vínculos que é a força vital de tudo o que existe (ESTERMANN, 2006).

¹¹⁸ Na língua do povo Kuna, *Abya Yala* significa *Terra madura*, *Terra Viva* ou *Terra em florescimento*. É uma expressão que representa a autodesignação das populações originárias do continente em oposição a “América”, termo consagrado no final do século XVIII, especialmente quando as elites crioulas a usaram no processo de independência, opondo-se assim aos conquistadores europeus. Embora existissem designações distintas em relação aos nomes dados às regiões, a expressão *Abya Yala* tem sido usada como estratégia de construção de um sentimento comum de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Conforme o mesmo autor, a racionalidade não racionalista refere-se ao uso da razão como que uma “auxiliar” das demais capacidades não racionais, o que não significa que sejam irracionais, como os sentimentos, as emoções e as próprias relações cognitivas “parapsicológicas”, dentre outras. Implica, pois, sentir a realidade muito mais que conhecê-la, pensá-la e enquadrá-la conceitualmente, considerando que o conceito é uma visão de uma totalidade. Para Estermann (2006, p. 113), por exemplo, “la filosofía andina enfatiza las facultades no-visuales en su acercamiento a la realidad. El tacto, por ejemplo, es un sentido privilegiado (sólo hay que pensar en la devoción religiosa o en la expresión de cariño), pero también el olfato y el oído”.

Mário Mejía Huamán (2010, p. 88-89), professor e filósofo quéchua do Peru, assinala que:

Nosotros empezaremos a hacer filosofía en el momento en que diseñamos un instrumento teórico para interpretar y explicar nuestra realidad y sus problemas o, un instrumento teórico para resolver nuestros problemas prácticos. Haremos filosofía porque la necesitamos, no por el prurito de dialogar o discutir con ellos. Y, haremos filosofía por y de lo que a nosotros nos parece más relevante, no porque alguien nos sugiera o pretenda darnos dicha tarea, menos para justificar las asignaciones económicas de sistemas que con una mano oprimen y pisotean nuestros derechos y con la otra aparentan enviarnos fórmulas de salvación.

Abre-se aqui um desafio à hermenêutica e à própria pesquisa educacional, pois, de acordo com os estudos de Estermann e Mário Mejía Huamán, a experiência filosófica e formativa andina se dá na vida concreta e coletiva e integra o universo físico e simbólico. Portanto, a atitude interpretativa e compreensiva pressupõe uma leitura dos modos de viver, da organização do trabalho, da estrutura e das relações familiares e sociais, do espaço geográfico, dos ritos e costumes, das expressões de arte, das crenças e da religiosidade, da tradição oral, bem como do sistema da língua escrita dos que a possuem (ESTERMANN, 2006). Assim, pode-se dizer que todos esses aspectos são parte de “um texto” a ser compreendido enquanto uma totalidade, pois desvelam um mundo com múltiplas peculiaridades.

[...] La interpretación conceptual de la experiencia vivida tiene como base y fuente ante todo una experiencia ágrafa, pero expresada por una serie de formas “semiológicas” no-lingüísticas y no-escritas; y la interpretación vivencial a su vez tiene como fuente directa la vida del ser humano concreto y vulnerable en su cotidianidad física, social y psíquica (ESTERMANN, 2006, p. 75).

Esse exemplo de temática - a educação indígena - expressa a complexidade que é pensar um processo decolonial que assume a interculturalidade como uma espécie de “mola propulsora” a provocar aproximações e, ao mesmo tempo, permitir o distanciamento necessário à abertura de mundos que um texto, ação ou fenômeno humano possibilitam.

No contexto da produção do PPGE/UFSC, foram elaboradas três teses¹¹⁹ que abordaram diretamente a temática da educação indígena, indicando uma abertura existente no Programa às racionalidades latino-americanas. Embora sejam produções significativas, há que se admitir que são insuficientes para representar minimamente a diversidade de cosmovisões indígenas existentes no Brasil que, de acordo com o Censo demográfico de 2010, possui 305 etnias e 274 idiomas falados¹²⁰. É uma evidência que Severino (2019) acentua nos estudos recentes quando da colonialidade presente na filosofia e na educação e, especificamente, no campo da pesquisa educacional. Usando o filtro “educação indígena”, foi possível identificar 19 trabalhos publicados com este tema no repositório online da ANPEd. Tais pesquisas foram publicadas no período de 2000 a 2013. Considerando a história da Associação, sua abrangência nacional, bem como o número de programas existentes, pode-se dizer que o volume de pesquisa sobre esta temática indica uma carência e, ao mesmo tempo, uma necessidade de criar vias decoloniais da/na pesquisa em educação que afetarão, gradualmente, os processos formativos.

Embora a questão da decolonialidade do saber na pesquisa em educação possua outras facetas e temas que poderiam ser aqui problematizados, como a cultura afro-brasileira, as questões de gênero, o crescimento da violência e das desigualdades, a laicidade e o fundamentalismo religioso, por exemplo, é necessário lançar uma questão em torno disso: como instaurar processos decoloniais na educação se a própria pesquisa educacional encontra-se tomada por lógicas que sustentam certa colonialidade do saber e do poder em instâncias de legitimação e reconhecimento?

¹¹⁹ As referidas teses são: I) *Cultura Purí e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente* (2005), de Willer Araújo Barbosa; II) *Vozes infantis: as culturas das crianças sateré-mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola* (2009), de Roberto Sanches Mubarac Sobrinho; III) *Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena kaingang* (2012), de Claudio Luiz Orço.

¹²⁰ Para maiores informações, pode-se consultar a página: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo>.

A ênfase e o empenho no desenvolvimento de processos formativos que visam à decolonialidade do saber na pesquisa educacional é condição e, ao mesmo tempo, possibilidade de aberturas de outros mundos por parte dos principais destinatários e agentes da educação: os estudantes, intérpretes, professores, pesquisadores. Inspirados nas aberturas proporcionadas pelo giro hermenêutico e pelo giro decolonial, há que se refletir sobre as reais necessidades e caminhos a serem construídos no sentido de desenvolver pesquisa educacional em perspectivas decoloniais e não coloniais, o que afeta a hermenêutica filosófica enquanto possibilidade de construção de percursos formativos que levem em conta a compreensão da experiência vivida pelo pesquisador e pela respectiva comunidade de pertença.

Assim, torna-se necessário provocar uma espécie de deslocamento das relações de poder a fim de que outras epistemes e hermenêuticas integrem o conjunto de interações possíveis, gerando o que Bhabha (2013) denominou de *entrelugares*. Isso implica reconhecer a validade de espaços limiares, nos quais as diferenças permaneçam em tensão e ebulição, “fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens e os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes” (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2009, p. 40).

Um *giro hermenêutico decolonial*, no âmbito da pesquisa em educação, corresponde à des-subalternização do conhecimento em si e ao reconhecimento da polifonia dos (con)textos, em que as vozes, significados e perspectivas que marcam as singularidades, bem como as interpretações e aberturas de mundo, permaneçam em interação, constituindo, assim, novas conexões de vida e sentido. Mignolo (2004) traduz esse entendimento como *hermenêutica pluriótica*, que significa a interação e inter-relação de distintas perspectivas, mesmo as aparentemente antagônicas, pois elas também produzem entendimentos diversos e legítimos.

Embora configure uma minoria, em termos quantitativos, há teses no PPGE da UFSC que podem ser inscritas neste movimento decolonial do saber na pesquisa em educação, pois desnudam determinadas realidades que afetam os processos formativos. Questionam concepções e práticas formativas historicamente hegemônicas, ao mesmo tempo em que contribuem para a sensibilização relacionada

à importância do respeito e reconhecimento das diferentes culturas, identidades e racionalidades.

3.1.2 A dimensão ética da hermenêutica contemporânea

No contexto formativo e da pesquisa em educação, bem como em outros processos de produção e legitimação do conhecimento, não é recente o questionamento relacionado à primazia do pensamento construtivo e da ideia cartesiana da autonomia da razão. Essa crescente desconfiança relativa à racionalidade instrumental possibilitou o reaparecimento de espaços à hermenêutica, justamente porque “o mundo não pode ser considerado simples resultado de um ato objetificador do pensar e, tampouco, mero objeto de manipulação por parte do sujeito cognoscitivo” (FLICKINGER, 2010, p. 107). Neste sentido, a hermenêutica contemporânea é uma recordação de que o humano integra o mundo antes mesmo de qualquer atividade reflexiva ou produção conceitual e, nesta perspectiva, ela não está só, isso porque outras correntes críticas do pensamento se opuseram ao impulso dominador da racionalidade instrumental, como a *teoria crítica* nos anos 1960 e os *estudos decoloniais* ou *pós-coloniais*, aspectos já abordados na presente tese.

Flickinger (2010) observa que há uma urgência em recuperar o potencial do *impulso ético* na hermenêutica contemporânea que, para ele, está ainda subestimado, mesmo sendo sua origem e sua força vital. Diz ele:

Refiro-me ao impulso ético que legitima o desejo de compreender o outro e, com isso, também a si mesmo. Ao abandonar essa sua raiz ética, o debate epistemológico deixou-se cair no esquecimento. Nada mais urgente, portanto, de que reativar esse impulso originário, reconduzindo a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, intrínseca ao saber humano (FLICKINGER, 2010, p. 109).

Gadamer (1997) encontrou na filosofia platônica e socrática a ideia de *phrónesis*, traduzida como saber prático, uma via para pensar a dimensão ética do saber humano. Esse movimento de retorno à tradição filosófica levou-o à ideia e sentido de *responsabilidade*¹²¹ e *ética do diálogo* dado pelos gregos. Por isso, Gadamer compreende o agir ético enquanto exercício em um contexto de compartilhamento de valores, hábitos e costumes visando o bem da vida humana. Isto

¹²¹ Sobre a categoria *responsabilidade*, sugerimos os livros *Sobre a responsabilidade*, de Zeljko Loparic (2003) e *O potencial educativo do princípio responsabilidade para pensar a civilização tecnológica: uma proposta jonasiana*, de Cláudia Battestin (2017).

porque o humano está sujeito, desde o início, a um conjunto de normas morais através das quais é formado e se orienta na vida social, muito embora seja importante a ressalva de que os esquemas normativos não são estáticos, pois mudam e são suscetíveis ao questionamento no tocante a sua atualidade e relevância. Assim, “seria ilusório derivar do abstrato as normas éticas, pois estamos desde já envolvidos num determinado contexto que orienta nossa ação” (HERMANN, 2002, p. 97).

De acordo com Flickinger (2010, p. 120), “Gadamer recupera, para nós, a experiência viva de um saber ontológico que precede o conceito”. Assim, compreende-se o conhecimento filosófico-educacional não mais como algo estático a ser acessado, mas algo a ser buscado e apreendido em processos de interpretação, compreensão e explicação, permanente e indissociavelmente. Essa busca transcende o mero saber-fazer no sentido técnico, instrumental. Pressupõe o que os gregos denominavam de *areté*, a virtude ética, um saber de difícil tematização e apreensão, pois necessita ser recolocado a todo o momento, devido à sua plasticidade e necessidade de atualização. “Trata-se de um saber nunca definitivo, sempre provisório, porque o agente se pergunta nele o que move a agir, a legitimidade dos seus fins, além de se questionar pela postura que toma em relação ao outro” (FLICKINGER, 2010, p. 120).

No que tange à filosofia e à educação, no sentido da *phrónesis*, o reconhecimento do Outro é imprescindível ao desenvolvimento do sentido da ética enquanto responsabilidade, pois “ser eticamente responsável quer dizer, como no jogo, levar o outro a sério, e isso significa a disposição de dar respostas às perguntas lançadas por ele” (FLICKINGER, 2010, p. 121), seja no âmbito do discurso, seja na esfera da práxis, mesmo que todo discurso também se constitua enquanto ação humana.

Nesta perspectiva, este autor visualiza uma *filosofia do diálogo* como sendo a única capaz de tematizar a questão da responsabilidade ética. Ou seja, o reconhecimento do Outro passa impreterivelmente pela experiência prática do diálogo que é, em última instância, aquilo que nutre todo processo reflexivo e compreensivo da alteridade em contextos formativos e de pesquisa filosófico-educacional (FLICKINGER, 2010). Diante disso, é preciso reconhecer que há limites em uma pesquisa educacional que se propõe refletir sobre diálogos ocorridos em investigações anteriores, como é o caso da presente tese. Isso porque não é fácil, e

nem por vezes possível, saber a abrangência, intensidade e o nível de profundidade dos diálogos tomados a partir do (con)texto escrito, até porque a escrita já possui certa autonomia em relação ao seu autor. Não obstante, é essa autonomia do texto que permite ao intérprete - pesquisador/a - inferir olhares e extrair considerações enquanto aberturas de mundo e perspectivas outras de vida.

Desde a perspectiva gadameriana, compreende-se a ética enquanto aplicação do patrimônio herdado em situações atuais, o que caracteriza a historicidade do ser. É daí que se origina a intencionalidade primeira da educação, definida como a busca pelo bem, o que significa reconhecer uma dimensão coletiva, um *ethos*, implicando em um pertencimento a uma comunidade histórica e linguística. Daí, segundo Hermann (2002), a relevância do *diálogo pedagógico* enquanto espaço de compartilhamento dos destinos da comunidade e da reflexão racional do conjunto de pressupostos éticos e do saber moral, necessários à orientação das ações concretas.

Na obra *O si-mesmo como um outro*, Ricoeur (1991a) trata da *pequena ética* (*petite éthique*) para indicar a ideia de um indivíduo ético, o homem capaz, pois, para ele, tanto ética quanto moral estão relacionadas à ideia de costume. Segundo Ricoeur, a “ética” estaria relacionada à vida realizada em uma perspectiva de ação considerada boa, enquanto que a “moral” estaria relacionada à norma e à obrigatoriedade em observá-la.

De acordo com Bartel, a relação ricoeuriana entre ética e moral é marcada por uma certa dissociação, a saber:

Ricoeur dissocia ética e moral e faz com que esta última derive da primeira. Ele coloca em ação a tríade eu, tu, ele, e parte da liberdade em primeira pessoa, que se coloca por si mesma. O eu quero ou o eu posso, do homem capaz de agir, traça a via de uma ética que é a odisséia da liberdade através do mundo das obras. Por trás desta distinção entre ética e moral percebemos uma intencionalidade originária do estar-no-mundo (ser-no-mundo) que seria primeira e não ainda trabalhada pela moral. Ricoeur se apoia sobre Aristóteles para valorizar o pólo ético teleológico (BARTEL, 2001, p. 188).

Essa dissociação apontada por seus comentadores não significa antagonismo ou polarização entre dois aspectos que, no fundo, tornam-se complementares na medida em que são compreendidos na complexidade da ação humana, de forma dialética e dialógica. Tanto a “ética” quanto a “moral” são inclusivas e representam tradições filosóficas distintas. No entanto, Ricoeur defende o primado da ética em

relação à moral, citando os predicados “bom” e “obrigatório” para designar o si-mesmo. Ao relacionar a perspectiva ética à *estima de si* e a moral ao *respeito de si*, Ricoeur reforça a ideia de que “a moral só constituiria uma efetuação limitada, embora legítima e mesmo, indispensável, da perspectiva ética, e a ética neste sentido envolveria a moral” (RICOEUR, 1991b, p. 201).

Nesta relação entre ética e moral, por um lado o momento teleológico se sobrepõe e, por outro, necessita de passar pelo crivo da norma, isto porque “a perspectiva ética, enquanto busca fins legítimos para a ação, antecede a moralidade, posto que o agente é, de saída, um ser-no-mundo-dos-fins-éticos” (CORÁ & BRONDANI, 2010, p. 47). No entanto, segundo estes autores, é pela norma moral que os fins individuais devem passar, o que pressupõe reconhecer um momento cognitivo posterior ao momento inicial metodológico-linguístico. Ou seja, se instaura aí uma dialética que marca a simultaneidade entre a dimensão ética e a dimensão moral.

É por meio desta passagem que Ricoeur tenta corrigir o mal que, segundo ele, já se encontra infiltrado nas instituições. Segundo seu entendimento, é devido a essa violência previamente instituída que se impõe a necessidade de a ética recorrer à moral, à lei e à norma. Em acordo com esse processo circular, num primeiro momento, a estima de si é mais importante que o respeito de si (CORÁ & BRONDANI, 2010, p. 47).

Mas em que condições se realiza a ética? Ricoeur define como um primeiro momento de sua ética a *vida boa*, em uma estreita relação à ideia de *vida ética* em Aristóteles (1991), que pressupõe a observação da virtude como condição imprescindível. Um segundo momento da realização ética encontra-se relacionado à ideia de *solicitude*, o que implica viver bem com os outros, sendo o Outro não a duplicação do *eu*, mas um diverso de mim, um *alter*. “A solicitude no plano ético designa a relação originária do si com o diverso de si e implica o viver bem consigo e com os outros” (CORÁ & BRONDANI, 2010, p. 49). O terceiro momento refere-se ao *viver bem com os outros enquanto instituição* que, segundo Ricoeur, refere-se às “estruturas variadas do querer viver juntos, que asseguram duração, coesão e distinção” (RICOEUR, 1991, p. 264). A instituição é um espaço estruturado capaz de acolher com certa neutralidade referente ao valor, à norma e à lei. Isso abre espaço à política que, sabe-se, é um mecanismo de caráter distributivo, participativo e possui interfaces com a ideia de justiça.

Em Ricoeur, a reflexão sobre a justiça tem como pano de fundo analisar as condições em que se realiza a ética, especificamente no contexto das democracias

contemporâneas. Isso implica no aprofundamento de uma reflexão política, pois, para ele, é ela que provoca e, ao mesmo tempo, impulsiona o sujeito a agir. Assim, tal reflexão adquire um caráter ontológico de ação, onde cada indivíduo age em consonância com os parâmetros políticos relativos ao seu tempo e contexto (CORÁ, 2010).

Contrário à posição solipsista, que reduz toda realidade ao sujeito pensante, Ricoeur (1991b) dá primazia a uma filosofia prática, em que o indivíduo é colocado no âmbito do agir, sendo fundamental a sua ação, pois é ela que manifesta o grau de valorização da ação moral, especialmente no âmbito das instituições justas que, para ele, são as que asseguram a perspectiva do viver bem que, no contexto andino, implica em uma inversão não só gráfica, mas semântica, denominando-se de *bem-viver*¹²². Por este motivo, há que se considerar a existência de um *ethos*, isto é, uma comunidade histórica constituída por uma variedade de pessoas que se relacionam entre si, onde a concepção de *bom* seja a orientadora da ação das pessoas (CORÁ, 2010).

Com efeito, Dussel (2012), ao tratar da ética da libertação, propôs a substituição da ontologia pela ética enquanto filosofia primeira, situando-a enquanto força motriz de todo pensar-fazer libertador. Assim, a razão ética tem de permear toda filosofia que se pretende libertadora, pois, “para ser ética, a filosofia da libertação não pode se fechar (fetichizar) em teorias. Precisa se realizar e realizar a libertação. Precisa ser práxis” (PANSARELLI, 2019, p. 126). Não obstante, para ser ético, todo pensar pressupõe uma dimensão pedagógica, um fazer formativo que provoca e opera uma transformação de realidades opressivas, instaurando, em outras palavras, um processo decolonial que, inevitavelmente, necessita atravessar a pesquisa em educação.

A perspectiva dusseliana, inspirada no pensamento levinasiano e similar ao freiriano, parte de uma visão antropológica que concebe homens e mulheres como seres comunitários, desde sempre. Esse pressuposto implica em reconhecer a ética como anterior à ontologia, pois “nós só podemos nos reconhecer como ser, porque convivemos, vivemos com os outros” (PANSARELLI, 2019, p. 131).

¹²² Sobre a ideia de *bem-viver*, desde uma perspectiva andina, sugere-se consultar os estudos de Alberto Acosta e Eduardo Gudynas.

Ao desenvolver a proposta de uma hermenêutica analógica, Maurício Beuchot (2000) lança suspeitas sobre as tentativas de *des-ontologização* da hermenêutica contemporânea, ou seja, da desvinculação de uma fundamentação ontológica ou metafísica. Propõe recuperar a relação da hermenêutica com a ontologia. De acordo com Ortega (2002, p. 181), “la recuperación que realiza Beuchot se compromete abiertamente con la verdad, incluso reconociendo que la hermenéutica es en sí misma un ‘marco de referencia’”.

A hermenêutica servirá de mediação entre a metafísica e a ética na medida em que introduz noções como de potência e ato, virtude e ação, contribuindo para a passagem - daí sua função mediadora - do plano descritivo ou narrativo para um plano prescritivo e moral (ORTEGA, 2002). Por isso, partindo das premissas ricoeurianas, Beuchot (2000) dirá que a atitude hermenêutica proporciona uma ética não fechada, mas, do contrário, aberta, analógica e sensível às experiências outras do humano e, ao mesmo tempo, atenta para não cair em uma espécie de romantismo.

Beuchot (2000) afirma que a hermenêutica não deve se opor a todo tipo de universalidade, mas deve renunciar à *universalidad univocista*, ou seja, aquela que procura impor cegamente o mesmo para todos, que desconsidera as circunstâncias históricas e factuais, tanto pessoais quanto coletivas. “Não se ocupa em definir leis, mas avança no resgate das virtudes, em que a principal é o meio termo. Se trata, pois, de uma universalização prudente, analógica e não unívoca”¹²³ (p. 128).

Por outro lado, está a *equivocidad*, uma universalidade igualmente impositiva, caracterizada por universalizar a fragmentação particularizante, aquela que facilmente dilui não somente a ética e os valores, mas igualmente o próprio pensamento. “Uma ética meramente descritiva não dá isso”¹²⁴ (BEUCHOT, 2000, p. 128). Por este motivo, este autor propõe uma hermenêutica analógica, capaz de nos manter abertos ao Outro e, ao mesmo tempo, nos projeta para o próximo, para uma relação ética. Destarte, “a ética hermenêutica aceita que o homem alcança maior plenitude quanto maior estiver intencionalizado ou projetado em direção ao outro, inclusive em função do outro, do próximo”¹²⁵ (p. 129).

¹²³ Tradução do autor.

¹²⁴ Tradução do autor.

¹²⁵ Tradução do autor.

Trata-se de uma ética da *phrónesis*, da virtude da prudência, que não se reduz a uma universalidade *unívoca* e tampouco *equivoca*, mas em uma universalidade analógica e compreensiva que respeita e reconhece o indivíduo em sua singularidade e historicidade. Desta maneira, a atitude hermenêutica assume o diálogo como imprescindível, gerando uma constituição dialógica da ética, não afeita à dissolução entre os dialogantes, mas que se traduza em um *corpus ético*, ou seja, em um sistema que permanece aberto, porque dialogal e dialógico (BEUCHOT, 2000).

[...] Seguindo a lição de Levinas, embora discorde um pouco dele, acreditamos que, em vez de nos preocuparmos se a filosofia primeira é metafísica ou ética, devemos tratar de juntá-las. Parodiando o famoso *ditado* de Kant, devemos dizer que uma metafísica sem ética é vazia, e uma ética sem metafísica é cega¹²⁶ (BEUCHOT, 2000, p. 130).

Assim, a dimensão ética da hermenêutica no contexto da pesquisa em educação e no debate do (de)colonial implica em uma atitude de contínua abertura e compromisso com a verdade, considerando a complexidade implícita no particular, no individual, bem como no múltiplo e no diverso, aspectos constituintes do mundo da vida e estratificados nos distintos (con)textos histórico-sociais. Isso porque, na elaboração do conhecimento filosófico-educacional assume-se diferentes papéis sociais, seja ele de pesquisador, cientista ou cidadão de seu tempo, pessoa com valores, interesses e perspectivas de futuro. Tais aspectos exigem uma reflexão ética, pois abarcam questões referentes ao para quê investigar, para quem, a partir de que visão histórica e para que tipo de sociedade.

No contexto das produções do PPGE/UFSC, em nível de doutorado, identificou-se apenas uma tese que tratou diretamente o tema da ética, no ano de 2008. A pesquisa, intitulada de *Ciberética: vias do desejo nos jogos eletrônicos*, procurou identificar as influências que os jogos eletrônicos têm sobre o processo de desenvolvimento, especialmente no que se refere à construção da moralidade e da ética. Na verdade, as poucas referências sobre o tema da ética no contexto da produção do conhecimento educacional não podem ser vistas com preocupação, pois a ética possui um caráter mais relativo à práxis, aos valores e ao comportamento humano, encontrando-se transversalizada nas teses na forma de abordar e refletir os problemas educativos e suas conexões com as questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Ou seja, a ética está implicada na atitude e responsabilidade

¹²⁶ Tradução do autor.

do pesquisador frente ao conhecimento, sua relação com a problemática investigada, com pessoas, grupos ou contextos envolvidos, bem como com o horizonte de compreensão ou conclusões extraídas, mesmo que provisórias.

Assim, realizar uma análise mais acurada relativa à questão ética nas produções do PPGE implica recuperar em cada tese as questões (explícitas ou não) relacionadas aos objetivos, aos encaminhamentos metodológicos, às formas de estabelecer relações ou conexões com o tema ou problema da pesquisa, a maneira de abordar, analisar, apresentar e tecer considerações, dentre outras facetas. Esse conjunto de aspectos encontra-se naquilo que Ricoeur denomina de *éticas posteriores*¹²⁷, no plural, pois quando levadas ao campo de suas aplicações, penetram um vasto território, diversificando-se nos distintos campos e áreas da atuação humana. Encontramo-nos, segundo Ricoeur (2001, p. 56), perante “as éticas posteriores como lugares da sabedoria prática”.

Na medida em que se reativa e reconduz a hermenêutica de volta à pergunta pela legitimação ética, emana o espírito do decolonial, aquilo que, no contexto da pesquisa educacional, torna a experiência investigativa vivaz, autêntica e significativa ao pesquisador e a sua comunidade de pertença, porque é aberta ao diálogo, ao inusitado e a novidade, mesmo que marcada pela provisoriedade do saber humano. Essa novidade configura-se como *outro* mundo possível, donde emerge a esperança e a força vital à continuidade da vida, porque evidencia a diferença, a alteridade e a possibilidade de reconhecimento. Interpela a um agir ético impulsionado tanto pelo desejo quanto pela necessidade de compreender o Outro nas sociedades contemporâneas.

3.2 A atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo e decolonial: desafios interculturais

Atitude, termo empregado tanto na filosofia quanto na sociologia e na psicologia, indica uma orientação ativa do ser-homem frente a situações ou problemas do cotidiano. Pode indicar um projeto de opções futuras e disposições que permitam efetuar escolhas de valor diante de possibilidades diversas. Segundo Abbagnano

¹²⁷ *Éticas posteriores* pressupõem a existência de *éticas anteriores* que, segundo Ricoeur, referem-se ao montante de normas. A ética anterior aponta para o enraizamento das normas na vida e no desejo, a ética posterior visa inserir as normas nas situações concretas (RICOEUR, 2001).

(2003), Husserl diferenciou a atitude natural, que consiste em assumir como existente o mundo comum, da atitude filosófica, a qual é orientada pela dúvida radical. Esta, por sua vez, pressupõe a suspensão da atitude natural, condição para a própria investigação filosófica.

Assim, a atitude hermenêutica filosófica constitui-se por um conjunto de elementos que se articulam no processo (auto)formativo. No caso da pesquisa educacional, se coadunam em torno da dúvida, da pergunta e dos horizontes de compreensão. São ações que se aglutinam e, ao mesmo tempo, impulsionam o processo interpretativo e compreensivo de um (con)texto. Sendo assim, são indispensáveis à pesquisa educacional, enquanto percurso (auto)formativo, no mínimo quatro elementos, a saber:

I - Capacidade de (se) perguntar: os pressupostos dos diálogos socráticos são o questionamento e a vontade de conhecer. Indicam a percepção ou saber de que não se sabe algo, uma dimensão negativa implícita ao ato de perguntar. Mas, conforme a *docta ignorantia* socrática, o início de toda sabedoria implica no reconhecimento da própria ignorância relativa a um determinado tema (HERMANN, 2002). Há aí uma dimensão dialética em torno do fazer perguntas, pois, ao mesmo tempo em que possibilita abertura à questionabilidade, apresentam-se limitações em torna da oposição entre o “sim” ou “não” enquanto resposta objetiva que, muitas vezes, pode cessar a continuidade de um diálogo e/ou limitar os horizontes de compreensão.

A capacidade de se perguntar implica em uma reflexividade, movimento interno intrínseco à percepção do não saber (sobre) algo, elemento-chave e mobilizador do ato de perguntar. Além do movimento interno de reflexão estão as condições exteriores ao perguntar e as possibilidades de construção de respostas dialética e dialogicamente.

No contexto da pesquisa em educação, foco desta tese, a pergunta associada à reflexividade é condição essencial à construção do conhecimento e ao processo compreensivo e decolonial. Tem a capacidade de desconcertar e questionar padrões, situações e problemas inerentes aos processos formativos, gerando aberturas e possibilidades de ação. “A verdadeira interrogação pressupõe abertura e, conseqüentemente, desconhecimento da resposta. A dialética entre pergunta e

resposta desmobiliza a firmeza de opiniões dominantes, pois põe a descoberto o que até então não havia surgido” (HERMANN, 2002, p. 59).

A pergunta diz muito na pesquisa educacional, pois situa, *a priori*, o que se procura conhecer e, ao mesmo tempo, sinaliza um não saber. “Fazer a pergunta significa declarar a relatividade, a limitação de nosso conhecimento e reconhecer nossa finitude” (HERMANN, 2002, p. 95). É ela que provoca o diálogo e conduz o intérprete à compreensão. Nas produções das teses do PPGE, especialmente nos resumos, a problemática geralmente é apresentada em formato descritivo que, a nosso ver, visa contextualizar o tema da investigação, o contexto que justifica a interrogação. São poucas as teses que utilizam o formato de pergunta em si, fato que não altera a relevância do perguntar em uma pesquisa em educação.

No processo decolonial do saber, a pergunta é uma chave que descortina e, ao mesmo tempo, tensiona aquilo que é convencional e naturalizado nos espaços formativos. Faz emergirem aspectos que geralmente estão à margem do debate ou dos processos educacionais, grande parte subalternizada ou inferiorizada ao longo da tradição, especialmente aquilo que diz respeito a outras racionalidades, conhecimentos, experiências e valores, mas que marcam a constituição da diversidade cultural brasileira e latino-americana. Como bem diz Severino (2019, p. 28), “trata-se de reconhecer e afirmar a existência de múltiplas culturas que se manifestam como expressões de logosferas particulares, próprias de cada uma delas”.

II - Capacidade de argumentar. A capacidade de argumentação possui relação com a retórica que, a partir de Aristóteles, passou a ser definida enquanto arte de persuadir através do uso do raciocínio lógico, diferenciando-se da arte da oratória, do bem falar dos sofistas. Na lógica do discurso aristotélico, há três elementos indispensáveis: o falante, o conteúdo da fala e o destinatário da fala. Nesta perspectiva, o conteúdo da argumentação não é totalmente elaborado pelo falante/orador, devendo estar relacionada com as ideias ou crenças do auditório, isto é, com os lugares comuns (*topoi*) compartilhados entre eles (SENA & FIGUEIREDO, 2013).

A partir de uma abordagem crítico-antropológica, Perelman¹²⁸ (2005) propõe uma nova “roupagem” aos estudos retóricos, sem se opor à retórica aristotélica, mas aproximando-se de sua dialética. Tal proposta é a indicação de uma via intermediária entre o universalismo e o contextualismo para pensar o alcance e os limites da capacidade argumentativa. Compreende o sentido da argumentação enquanto resultado da relação entre orador e auditório, sendo o auditório concebido sob a perspectiva da heterogeneidade, de onde se presume a existência de indivíduos diferentes, que pensam e se posicionam distintamente entre si (ALVES, 2005).

É com base em Perelman que Beuchot (2000) aborda o problema da argumentação na hermenêutica, pois, para ele, “[...] a nova retórica pode ajudar a hermenêutica em seu caminho discursivo¹²⁹” (p. 79). Mesmo diante da chamada “crise da razão”, o ato de argumentar só é possível através da racionalidade e o que Beuchot destaca é o caráter temporal e histórico da argumentação, de modo a fazer sentido aos dialogantes em determinada temporalidade e espacialidade.

A capacidade de argumentação, portanto, tem mais a ver com uma razão prática do que propriamente com uma razão teórica. Isso porque,

A ideia de Perelman surge ao comparar a demonstração - que foi colocada em destaque pelo positivismo lógico - com a argumentação, que valoriza o grau de consentimento conseguido diante de um auditório. Critica o positivismo e faz ver que a argumentação está mais em uma perspectiva da razão prática, a qual o tipo de argumentação próprio da razão teórica não pode ser imposto sem mais. A argumentação teórica é simplesmente a inferência que extrai conclusões a partir de premissas, enquanto que a argumentação prática é sobretudo a que justifica nossas decisões. É,

¹²⁸ Pouco conhecido no Brasil, Chaïm Perelman (1912-1984) nasceu em Varsóvia e transferiu-se para Bruxelas em 1925, naturalizando-se belga. Perelman recebeu uma sólida formação jurídica e também em lógica formal. A partir de 1948 e durante dez anos de pesquisas em conjunto com Lucie Olbrechts-Tyteca, estudiosa de ciências econômicas e sociais, Perelman abandonou seu estudo anterior de uma lógica específica dos juízos de valor – concluindo pela sua inexistência – e se voltou para as técnicas de argumentação e persuasão estudadas pelos antigos e, em particular, por Aristóteles. Além do desenvolvimento da *Nova Retórica*, Perelman aprofundou seus estudos em algumas repercussões que a teoria da argumentação trazia para a filosofia, o direito, a moral e a justiça. Seus escritos possuem natureza fragmentária – com exceção do *Traité de l'Argumentation* – e estão espalhados em uma grande quantidade de artigos. Perelman lecionou “Lógica, Moral e Filosofia” na Universidade de Bruxelas até 1978, foi o diretor de importantes centros de pesquisa na Bélgica – *Centre National de Recherches de Logique* e o *Centre de Philosophie du Droit de l'Université Libre de Bruxelles* –, e foi professor visitante em diversas universidades pelo mundo, como, por exemplo, na Pennsylvania State University nos Estados Unidos, onde seus escritos tiveram grande repercussão. Em dezembro de 1983, Perelman recebeu o título de Barão do rei Baudouin da Bélgica em reconhecimento à sua obra (ALVES, 2005).

¹²⁹ Tradução do autor.

además, uma argumentação viva, dialógica, que se dá frente a um auditório concreto¹³⁰ (BEUCHOT, 2000, p. 83).

Traduzido ao contexto da pesquisa em educação desde a ótica da decolonialidade do saber, corresponde ao desenvolvimento da argumentação a partir de situações históricas concretas. Significa que devem fazer sentido não somente ao pesquisador, mas também à comunidade de pertença ou grupo em que ocorre o estudo, considerando a diversidade de indivíduos e racionalidades ali contidos.

III - Capacidade de dialogar. É através do diálogo que emerge a verdade das coisas, não estando mais (a verdade) sob o domínio do sujeito absoluto apregoado desde a Modernidade/Colonialidade. Isso tem provocado um deslocamento na forma de se chegar ao conhecimento, pois a conversação é realçada em detrimento da ação consciente do sujeito (HERMANN, 2002). Assim, toda aprendizagem resulta de um conjunto de experiências dialógicas e dialogais, relações marcadas pelo igual direito de perguntar e responder espontânea e deliberadamente.

Com base em Gadamer, Hermann (2002, p. 90) afirma que “[...] o diálogo é o modo próprio de a hermenêutica filosófica se estruturar”, isto porque a exposição a concepções supostamente opostas possibilita a superação dos próprios preconceitos, ou seja, de visões estreitas em relação a determinado tema ou situação. É o diálogo que amplia o horizonte da experiência no mundo, no qual o Outro (alter) entra como um “agente” que torna real a possibilidade da novidade. E o novo é, de acordo com Gadamer (1992, p. 204) “algo outro que veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência do mundo”.

Reconhecer a novidade proveniente do Outro é um passo determinante à pesquisa educacional, pois implica abrir mão de possíveis preconceitos ou expectativas relacionadas ao tema de estudo. Exige uma predisposição para colocar em questão concepções e práticas correntes, padronizadas e geralmente difundidas como verdades. Isso tem relação com um aspecto apontado por Gadamer (1992) e que tem sido recorrente na contemporaneidade, que é a crescente *incapacidade para o diálogo*, o que afeta diretamente toda iniciativa relacionada à decolonialidade do saber que, como já mencionado nesta tese, só ocorre na medida em que consegue ampliar a participação do conjunto de racionalidades enquanto legítimas interlocutoras, e refutar toda pretensão universalista hierarquizante e classificatória,

¹³⁰ Tradução do autor.

baseada em critérios racistas, sexistas, políticos e logosféricos. Neste sentido, são válidas algumas questões lançadas por Gadamer em *Verdade e Método II*:

Está desaparecendo a arte do diálogo? Não observamos na vida social de nosso tempo uma crescente monologização da conduta humana? É um fenômeno geral de nossa civilização que se relaciona com o seu modo de pensar técnico-científico? Ou são certas experiências de auto-alienação e solidão do mundo moderno as que calam os jovens? Ou é um decidido rechaço a toda vontade de consenso e à rebelião contra o falso consenso, reinante na vida pública, a que outros chamam de incapacidade para o diálogo? (GADAMER, 1992, p. 203).

É uma exigência ético-política prioritária à educação a de ampliar os espaços de diálogos autênticos e vivenciais, criando estratégias que articulem o conhecimento veiculado, tanto na pesquisa quanto nos processos de ensino-aprendizagem. Algumas pesquisas do PPGE relacionadas à educação popular e de perspectivas interculturais retratam a existência de projetos com ênfase na formação inter-relacional, isto é, em que os indivíduos se formam e se educam com os outros, em que não há interlocutores em uma posição superior ou inferior à do outro, mas que na dialogicidade, aprendem a respeitar e reconhecer o lugar do Outro enquanto espaço legítimo e digno. Isso não significa que o mestre não deva saber mais que o seu discípulo, mas o que está em jogo é a atitude do mestre em relação aos demais, ou seja, o grau de abertura para o diálogo e as múltiplas e mútuas aprendizagens decorrentes.

Neste sentido, “o diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar - que é educar-se - no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos” (HERMANN, 2002, p. 94). Ou seja, o diálogo pedagógico, em especial, não leva a determinada situação formativa. Ele já é formativo em si mesmo, porque é vivencial, no qual se *pronuncia o mundo*, nos dizeres de Freire (2005). Assim, o conhecimento tem sentido ao se tornar disponível aos interlocutores, especificamente quando estes se colocam à disposição um do outro no diálogo, problematizando ideias e concepções preconcebidas e/ou naturalizadas.

Nesta direção, Hermann (2002, p. 95) afirma que “deixar os que se educam dizer a palavra (a palavra da ciência, do ético, do estético, da dor, da poesia) é radicalizar a ideia de que o homem possui linguagem”. Trata-se, pois, de devolver o espaço da palavra e o protagonismo aos que historicamente foram e estão sendo

inferiorizados e até descartados, desde o âmbito das relações interpessoais até às institucionais e culturais.

IV - Responsabilidade ética: Se o diálogo pressupõe disposição dos interlocutores para haver interação e, respectivamente, aprendizagens mútuas, é necessário que esta disposição venha acompanhada de uma sensibilidade profunda frente ao Outro. Tal sensibilidade se traduz em uma capacidade de acolher e escutar o que o Outro tem a dizer num face-a-face, de modo que a resposta à interpelação tenha a marca do componente ético.

Levinas radicalizou essa dimensão concebendo o Outro enquanto *rostos*, rostos que expressa a singularidade e a infinitude do humano, que se torna visível permanecendo inapreensível. Assim, a forma que se apresenta é deformada por ele mesmo, encobrindo a própria visibilidade, pois “nos leva além” daquilo que aparentemente parece ser (LEVINAS, 1982).

Assim, compreende-se que

do rosto não é possível fazer a experiência, pois vem antes mesmo de toda experiência possível de ser realizada. Ele não é somente aquilo que se pode ver e tocar de forma plástica e sensível. Não se reduz à sensibilidade imediata ou a qualquer significado intencional (POZZER, 2013, p. 78).

Considerando o contexto educacional brasileiro e latino-americano, significa pensar os percursos formativos e decoloniais desde outras bases, em que o Outro seja sinônimo, verdadeiramente, dos grupos historicamente silenciados, marginalizados, oprimidos e subalternizados que, ao fim e ao cabo, ficam às margens da própria unificação e universalização projetada pela Modernidade/Colonialidade. Pesquisar, deste modo, implica em assumir uma oposição a toda tentativa de padronização e homogeneização da outridade proposta pela racionalidade moderna que, segundo Amaral Filho (2016, p. 173), é uma produção “fundamentada no saber técnico e científico que a racionalidade moderna consolidou como o unicamente válido. Não apenas válido, mas, sobretudo, vigente”.

Com isso, a pesquisa em educação é afetada e pode ser submetida à ingrata função de legitimar e consolidar padrões unificadores da existência humana, alinhados ao poder influente do capital. Nesta perspectiva, Amaral Filho (2016, p. 173-174) recorda que

[...] o Capitalismo, regime de produção e consumo de mercadorias, unificou o globo terrestre, tanto quanto os seus fundamentos epistemológicos e éticos.

No seu modo atual, ser ocidental é ser *unificado* pelo consumo, cuja maquinaria da produção em massa, sustentada pela técnica epistemológica, fornece o padrão; onde, na maioria das vezes, ser diferente é apenas a possibilidade de ocupar um outro nicho de mercado.

Frente às produções de teses do PPGE/UFSC, em especial as que restringiram sua perspectiva de análise em torno da técnica e da ciência, visando uma educação voltada ao mercado de trabalho e a manutenção do sistema vigente, a perspectiva hermenêutica decolonial se caracteriza como uma atitude de contínua suspeição. Ou seja, crítica, a tal ponto que identifique os elementos ideológicos, conceituais e metodológicos que reforçam processos unificadores e homogeneizadores das diferenças.

A questão é, a nosso ver, de grande complexidade, pois implica criar subterfúgios que deem asas à imaginação, à invenção, à linguagem poética e metafórica e à arte da solidariedade humana, aspectos que oferecem ao humano a possibilidade de produzir sentido para além da calculabilidade da vida. Sobre a metáfora¹³¹, por exemplo, Ricoeur (2017, p. 77) considera que ela “[...] tem mais do que um valor emotivo, porque oferece uma nova informação. [...] Uma metáfora diz-nos algo de novo acerca da realidade”. Trata-se, portanto, de (re)construir caminhos resgatando o que foi reprimido pela racionalidade moderna que gerou colonialidades, isso porque, “[...] na medida em que se foi reprimindo a possibilidade da compreensão artística do mundo, foi-se delimitando cada vez mais as possibilidades da produção de sentido, ao ponto de chegarmos à unidade homogênea da contemporaneidade” (AMARAL FILHO, 2016, p. 181-182).

Paralelamente, há que se levar em conta aquilo que Ricoeur (1988) denomina de *nova estratégia de conflito*, especialmente quando trata da construção de consensos sociais na contemporaneidade, onde a educação passa a ter responsabilidades sociais. Quanto a isso, ressalta que o desafio atual é o da compreensão e conscientização, indicando a necessidade de haver mediadores, ou seja, aqueles que podem explicar e esclarecer aos indivíduos os reais problemas ou ameaças, bem como aos que têm o dever moral e político de tomar decisões. Diante disso, se pergunta: “Como fazê-lo, quando os lares e a cultura popular são captados

¹³¹ Sobre a valor das metáforas, por exemplo, pode-se consultar o texto “*A verdade das metáforas: duas leituras de Nietzsche*”, de Vinícius O. Sanfalice, publicado na Revista Eletrônica de Filosofia, Vol. 10, nº. 2, julho-dezembro, 2013, p. 259-267; e, “*A grande pedagogia em Nietzsche: o camelo, o leão e a criança*”, tese de Rodrigo Mafalda, defendida em 2019 no PPGE da UFSC.

e modelados pelas mesmas forças que imperam sobre a produção e o consumo?” (RICOEUR, 1988, p.171). Não seriam os espaços de educação formal, e mais especificamente os professores, que deveriam fazer essa mediação? O desafio reside na abertura e na capacidade de fazer rupturas que gerem uma revolução permanente, em que a esperança e as ações inovadoras tenham espaço nos projetos e ações políticas. Aqui reside um campo a ser permanentemente investigado no qual a pesquisa em educação pode ampliar a sua contribuição à (auto)formação em uma perspectiva decolonial.

3.2.1 (De)colonialidade do saber e pesquisa educacional: reflexões a partir da produção do PPGE, desvelada com a pesquisa

A descolonialidade do saber, no contexto da pesquisa em educação, implica o desenvolvimento de investigações de caráter não colonial. Tal afirmação parece, ao mesmo tempo, óbvia e um tanto utópica, devido ao caráter dialético de toda tentativa de conceituação da (de)colonialidade, bem como a respectiva demarcação de seus limites nas relações entre pesquisador e tema ou problema investigado. Isso porque, inevitavelmente, sempre estarão em jogo elementos da tradição e modelos de investigação, que podem, ou não, conter aspectos da (de)colonialidade.

Tendo os estudos de Catherine Walsh¹³² como base, Fleuri, Coppete e Azibeiro afirmam que, diante daquilo que Castro-Gómez (2005) denominou de *violência epistêmica*, uma alternativa viável encontra-se no paradigma da interculturalidade crítica. Para eles,

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do descolonizar (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009, p. 33).

Isso significa inserir a pesquisa em educação em um movimento de articulação de caminhos “outros” do pensar, em estreita relação com práticas que, pedagogicamente, questionem e desafiem a razão única da

¹³² Catherine Walsh é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Seus principais estudos dizem respeito às práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver.

Modernidade/Colonialidade ocidental, bem como o poder colonial presente de distintas formas, tanto no Brasil quando nas demais regiões da América Latina. Práticas motivadas por um pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, ações e sistemas civilizatórios de vida distintos (WALSH, 2017). Isto é, pedagogias que se organizam em forma de projetos desenvolvidos na horizontalidade, calcados mais na reciprocidade e na polissemia, e menos na imposição hierárquica de padrões epistêmicos e metodológicos, homogêneos e homogeneizantes.

A hierarquização, especialmente no tocante às diferentes culturas, seus saberes e formas de pensar e organizar a vida, se sustenta, na maioria das vezes, através da lógica binária. Por exemplo: negro x branco, índio x branco, homem x mulher, sul x norte, bom x mau, sagrado x profano, campo x cidade, etc. Está implícita na binarização uma forte tendência à hierarquização, que significa a indução do privilégio de um termo em relação a sua suposta oposição. Suposta, porque necessariamente pode não haver oposição, simplesmente distinção (FLEURI, 2003). “[...] O pensamento dicotômico não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das interrelações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009, p. 36).

A hierarquização é uma das heranças do Colonialismo, assim como o é a lógica patriarcal e autoritária reproduzida no conjunto das instituições e processos sociais. Expandida desde o projeto capitalista-modernizador-extrativista, atua na e através da educação que, por mais que se pretenda libertária e emancipadora, acaba sendo afetada, operando como a sua reprodutora e legitimadora. Para Walsh (2013), o autoritarismo é um *modus operandi* que silencia o pensamento crítico e reprime as expressões de crianças, jovens, mulheres, negros, indígenas e demais grupos sociais que procuram empoderar-se e emancipar-se. Busca ampliar a sua presença no interior das instituições educacionais, em especial na universidade, por considerar que “a resistência, desobediência e divergência, incluindo o pensamento e raciocínio político, epistêmico, sociocultural e existencial, possuem suas consequências reais” (p. 28).

Daí a importância do pesquisador em perceber as diferenças como *conexões*, ou, como dizia Dilthey (2010), *nexos de vida*, que, de forma dinâmica, se articulam e

transformam, devido aos dispositivos relacionais provocarem alternâncias de posições em um contexto de múltiplos centros (dado que hoje o *ser* passa a ser considerado policentrado), uma vez que, desde uma perspectiva intercultural e decolonial, transcendem-se as fronteiras e inauguram-se outros paradigmas. Os novos paradigmas possuem um caráter inovador e inusitado, porque, geralmente, criam um entrelaçamento interativo entre indivíduos, grupos e con(textos) (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009).

É neste sentido que Paim e Araújo (2018) dissertam sobre a relevância de valorizar e recuperar as memórias e os patrimônios culturais, indígenas, africanos e afro-brasileiros, especificamente no caso do Brasil e da América Latina, enquanto fontes de investigação para melhor compreender distintas racionalidades e seus impactos na formação humana e cultural na organização das sociedades. Tal compreensão pressupõe o entrecruzamento de conceitos, saberes e experiências, de modo a constituir *trilhas contra-hegemônicas* que possam mobilizar processos interculturais e de reconhecimento das identidades e alteridades historicamente subalternizadas nos processos educacionais formais.

A interculturalidade, se compreendida enquanto interação, intercâmbio, reciprocidade e, ao mesmo tempo, interposição e diferença, possui em si o embrião do decolonial. Ao mesmo tempo, a decolonialidade possibilita a ampliação das relações e práticas interculturais. Interculturalidade e decolonialidade se coadunam e se entrecruzam conceitual e pedagogicamente. Mas vale dizer que, quando nos referimos à interculturalidade, assumimos uma compreensão de uma interculturalidade crítica que, de acordo com Walsh (2009), se constitui em uma crítica ao modelo de sociedade vigente, configurando-se enquanto prática política que se pretende repensar as estruturas, instituições e relações sociais, o que inclui as educativas.

A interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. [...] É um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência - de viver “com” - e de sociedade (WALSH, 2009, p. 22).

A interculturalidade crítica e a decolonialidade fomentam a dialogicidade das/nas relações humanas, culturais, de poder e de saber. É na inter-relacionalidade que ocorre a interpelação ética e o reconhecimento do Outro, propiciando uma

espécie de ruptura de isolamentos e fechamentos. Por isso, a interculturalidade trata-se de um “[...] processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas” (COPPETE, 2007, p. 130).

Neste sentido, toda pesquisa é sinônimo de ação social, pois amplia a ideia de educação para além de uma utilidade científico-instrumental, dirigindo-se ao sentido que a educação precisa ter, a formação humana, cultural e cidadã. Isso porque, de acordo com Fleuri, Coppete e Azibeiro (2009, p. 39),

é o sentido que possibilita a uma pessoa colocar-se em uma determinada situação. Nessa perspectiva, todo agir tem implicações no tecido histórico-social. Por isso, pesquisas interculturais e práticas que delas decorrem são carregadas de intencionalidade promissora, na medida em que investem na perspectiva educativa como dimensão coletiva.

À pesquisa em educação, a interculturalidade crítica possibilita a construção de “pontes” e efetiva-se na medida em que cria condições e se oferece como possibilidade de intercâmbio, diálogo e reciprocidade (FLEURI, COPPETE E AZIBEIRO, 2009). A pesquisa, desde uma perspectiva hermenêutica decolonial, se situa no conjunto das conexões e ações que gradualmente oportunizam a interação e a cooperação entre diferentes indivíduos, (con)textos e culturas. Os pontos de atenção ao intérprete, portanto, devem ser as diferenças, as conexões que se estabelecem entre elas, o que inclui as tensões, dissonâncias, e as consequências que delas decorrem, e que afetam tanto o pesquisador quanto a própria comunidade e as estruturas sociais.

Desde uma perspectiva intercultural e decolonial, a pesquisa em educação se (pre)ocupará com a negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e indivíduos. Ou seja, o pesquisador em educação é desafiado a refletir sobre os processos e práticas de desumanização que naturalizam desigualdades através de sistemas de classificação que privilegiam determinados conhecimentos e experiências em detrimento de outros (WALSH, 2009). Significa deixar-se tocar por questões relativas ao porque de alguns saberes e conhecimentos serem considerados indispensáveis e outros não. Podem ser melhor especificadas a partir de questões como: Que racionalidades estão ausentes, invisibilizadas ou subalternizadas na pesquisa educacional? Que relação existe entre os “clássicos” e as distintas logosferas?

Não se trata aqui de tudo relativizar. Trata-se de lançar novos olhares para aquilo que está dado, para as memórias ou para aquilo que com o tempo se convencionou como inquestionável na educação. Implica também dar atenção ao novo, ao distinto e ao inusitado. Há que se reconhecer a natureza dinâmica dos processos formativos, o que justifica a necessidade de uma contínua observância, reflexão e análise do fenômeno educativo, seja em contextos formais ou informais.

Levando em conta o poder das memórias enquanto instrumentos de luta e empoderamento de grupos sociais historicamente subalternizados, Paim e Araújo (2018, p. 17) consideram que é possível deslizar por outros territórios e concepções de poder capazes de oferecer “chaves de compreensão e atuação na busca de conquistas sociais outras na possibilidade real de maior justiça social, política, cognitiva e econômica”.

Considerando o contexto histórico da educação brasileira, especificamente relativo ao retardo quanto à criação da universidade e, respectivamente, à pesquisa educacional, as produções das teses do PPGE/UFSC, assim como grande parte dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, possuem um potencial que demonstra o que foi possível em um dado momento/período histórico. Pode-se dizer que alguns temas de pesquisa dão início a processos de alargamento de horizontes, de compreensão e epistemológicos, imprescindíveis para o reconhecimento de saberes diversos e problemáticas que interferem diretamente na formação. Citamos alguns: o caso da relação da educação com os movimentos sociais, modalidades de ensino, inclusão, diversidade, novas tecnologias, políticas neoliberais, etc.

No contexto da produção do PPGE/UFSC, há aspectos contrapostos ao ideário neoliberal que, para Chauí (2001), é uma ameaça à autonomia universitária. Assim, há que se concordar com ela que, de um modo geral, a produção científica tende a ser abarcada (por vezes reduzida) pela produção tecnológica que, no plano normativo, inclina-se a orientar a universidade para

[...] adaptar-se às condições empíricas da produção científica e tecnológica.
[...] A simples suposição de que a ciência teria algo a ver com a invenção, com a criação e com a instauração de um saber novo é imediatamente descartada e julgada como anacronismo improdutivo (CHAUÍ, 2001, p. 104).

É evidente que, além de possuir forte incidência no ensino, o ideário da produção científica reduzida à tecnológica tem crescido também na prática da pesquisa, condicionando e limitando espaços de estudos outros. No contexto das

produções do Programa, a julgar pelas teses analisadas, a crítica contra essa racionalidade tem sido tímida e insuficiente, desde uma perspectiva da decolonialidade do saber e da interculturalidade latino-americana. Isso porque não alargou os horizontes de compreensão de modo a contemplar problemáticas comuns aos países do continente, configurando-se como que “ausências” no complexo cenário do debate e da investigação educacional.

Citamos algumas dessas “ausências” em forma de temáticas abrangentes, isso porque possuem uma série de desdobramentos e implicações que não temos a pretensão e condição de aqui esgotá-las. As identificamos a partir da relação com a questão educacional, uma vez que possuem grande impacto na formação humana e cultural, mas pouco assumidas enquanto problemáticas de pesquisa. São elas: pensamento pedagógico latino-americano, questão ambiental, racismo, sexismo, desigualdades sociais, religião, laicidade, arte-música, dentre outras. Podem não ser conteúdos curriculares ou disciplinares, mas que perpassam transversalmente as áreas de conhecimento, bem como todo processo pedagógico de ensino-aprendizagem, influenciando e, por vezes, determinando o pensar e o fazer educativo.

Sobre o pensamento pedagógico latino-americano, por exemplo, Streck (2010) organizou um estudo com a colaboração de autores nacionais e internacionais apresentando uma série de pensadores e suas respectivas contribuições para aquilo que considerou como ensaio de um pensamento pedagógico latino-americano¹³³. Para ele, “as muitas práticas educativas atuais voltadas para a emancipação estão inseridas numa trajetória de busca e de luta que foi ignorada, esquecida e silenciada em nossa memória pedagógica” (p. 21). No caso do pensamento pedagógico brasileiro, as influências europeias e norte-americanas exercem um predomínio que perpassa as propostas curriculares, a formação docente, a produção de material didático, os processos de avaliação, os ritmos e rituais da cultura escolar. Tais influências são alçadas a um grau de superioridade frente às demais perspectivas formativas e educacionais, especialmente as oriundas do universo indígena, afro-brasileiro e asiático.

Considerando que “o pensamento não pode ser aprisionado em fronteiras geográficas” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p. 20), o diálogo intercultural e a

¹³³ Trata-se da obra *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*, publicada pela Autêntica Editora, em 2010.

pedagogia decolonial apresentam-se como alternativas para, hermenêuticamente, produzir algo novo que faça sentido às populações deste continente. Embora o ideário da globalização econômica e cultural dificulte o diálogo equitativo entre distintas perspectivas, ele é crucial para que os povos e culturas tomem consciência de sua incompletude, limites e potenciais. Significa ampliar os esforços e a sensibilidade ética de muitos educadores, pesquisadores e demais interessados no campo educativo, para que se capacitem em olhar os (con)textos que afetam a cotidianidade e, interculturalmente, criem vias dialógicas e dialogais de interação e cooperação.

O exercício do diálogo intercultural representa, na contemporaneidade, um desafio ao próprio pensamento filosófico no sentido da construção de uma nova geopolítica do conhecimento. Para isso torna-se necessário que o paradigma ocidental, historicamente dominante, possa ser confrontado com as alteridades culturais de modo a que seja denunciado o seu solipsismo, narcisismo e complexo de superioridade relativamente a outros paradigmas existentes no mundo e, simultaneamente, a clarividência da sua incompletude (TAVARES & GOMES, 2019, p. 184).

Grande parte dos pensadores que integram a obra de Streck tem sua produção e atuação relacionadas com algum dos temas identificados como “ausências” nas produções do PPGE. Isso porque um pensamento pedagógico que se assume latino-americano tem de tensionar os elementos epistemológicos, estruturais e pedagógicos da educação, devido ao processo histórico de colonialismo e de colonialidade do saber, de modo a expandir as possibilidades de compreensão das reais problemáticas socioeducacionais.

Outro tema praticamente ausente nas teses é a relação conflitante entre educação e religião, na qual se pode incluir o tema da laicidade enquanto princípio de independência entre as esferas pública e privada. Destacamos essa relação devido ao histórico de, no Brasil e na América Latina, terem sido produzidos processos de humanização em certo sentido, e, contraditoriamente, também terem contribuído com a colonialidade do ser, do poder e do saber. Na prática, ocorreu/ocorre através da estigmatização e exotização do diferente, contribuindo, de forma associada, com a produção do racismo, do sexismo, da intolerância e da discriminação, motivadas por questões étnico-religiosas. Sem adentrar em pormenores, cabe salientar que alguns padrões ético-morais religiosos ainda estão presentes na cultura escolar e são utilizados como critérios de seleção e organização escolar e curricular. Por terem certa hegemonia no contexto social, geralmente são difundidos em contextos educacionais

como sendo universais, não respeitando ou contemplando no estudo a diversidade de espiritualidades presentes na sociedade.

Enfim, a pesquisa em educação, a partir da ótica da decolonialidade do saber e enquanto um desafio intercultural, implica criar inteligibilidade entre saberes distintos, identificando conexões e dissonâncias que provocam deslocamentos, mudanças de atitudes e valores, sem gerar imposições de sínteses ou hierarquizações. Trata-se de ampliar a compreensão da pesquisa enquanto apropriação de conceitos ou valores, mesmo que estes sejam indispensáveis.

A pesquisa passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam-se ambientes criativos e propriamente formativos. [...] A pesquisa se constitui como fator mobilizador da interação entre sujeitos, que podem promover a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo (FLEURI; COPPETE; AZIBEIRO, 2009, p. 42).

Todo processo formativo, em especial o acadêmico, é movido por intencionalidades, ou seja, impregnado de vontades, interesses, objetivos e desejos. Não são processos neutros e, por este motivo, procuram (con)formar um tipo de subjetividade e um tipo de relações entre os indivíduos e grupos (MÉNDEZ, 2013). Assim, a difusão de certos saberes, conhecimentos, patrimônios, valores e modelos identitários, bem como a ausência de outros, resultam de escolhas intencionais que se dão na trama das relações interpessoais e jogos de poder. Portanto, é possível afirmar que os processos e os ambientes educacionais reproduzem certa colonialidade do saber na medida em que atendem aos interesses e funções econômicas e políticas de determinados grupos que exercem certa hegemonia sociocultural.

3.2.2 A dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber: uma experiência hermenêutica

*Nadie en el mundo, nadie en la historia ha conseguido su libertad
apelando a la buena voluntad de sus opresores.*

Assata Sakur

A (auto)formação implica um processo de compreensão transpassado pelo questionamento à tradição, capaz de gerar reflexão e reconhecimento da alteridade. Tal questionamento não significa, *a priori*, refutar a tradição, mas inseri-la em um

movimento que possibilite escavar e extrair dela o sentido do mundo, ou seja, elementos que impedem conceber a formação destituída de sua dimensão ética e espiritual. Para Hermann (2002, p. 99), “a formação, considerada algo que nos é possibilitado pela tradição, age em direção contrária à do reducionismo técnico, que não consegue ser fundador de sentido”.

A questionabilidade à tradição retira o humano da atenção restrita ao imediato e ao natural, possibilita confrontar, lançar luzes, elucidar o presente e inspirar o *devoir* humano na sua plasticidade, complexidade e indeterminabilidade. Desde uma perspectiva gadameriana, compreende-se que “[...] o movimento do espírito na formação segue sendo o de reconhecer o estranho naquilo que é próprio, e torná-lo familiar” (HERMANN, 2002, p. 100). E o estranho é justamente o Outro, que, através de um movimento do ser, se volta a si mesmo na medida em que se defronta com a outridade.

A (auto)formação não ocorre destituída de compreensão. No entanto, desde a perspectiva da hermenêutica contemporânea, problematiza-se o distanciamento do “eu” que a compreensão pode provocar e, ao mesmo tempo, a possibilidade que ela tem de engendrar espaços de reflexão, com a finalidade de criar um mundo comum, ou seja, marcado por vínculos de sentido (HERMANN, 2002). A vida em comum não provém de uma escolha, pois somos desde sempre sociais, origem do sentimento de existir. No entanto, o humano tende ao individualismo e à solidão (embora a solidão tenha elementos formativos), especialmente devido a sua fraqueza e falta de coragem para colocar-se em relação, de se dispor ao estranho e, em muitos casos, de enfrentar a colonialidade enraizada em *si* e nas noções referentes ao Outro. “O ser humano é egoísta e solitário, mas é preciso encorajá-lo a se tornar social e generoso” (TODOROV, 2014, p. 59).

Nesta perspectiva, o mesmo autor recorda que

[...] a existência humana não está ameaçada pelo isolamento, pois este é impossível; ela está ameaçada por algumas formas de comunicação, empobrecedoras e alienadoras, e também pelas representações individualistas desta existência, que nos fazem viver tragicamente, o que é a própria condição humana: nossa incompletude original e a necessidade que temos dos outros. Isso porque essas representações não são um reflexo passivo do real, elas determinam nosso valor e, assim, agem sobre esse real (TODOROV, 2014, p. 206).

É preciso, então, investir nas relações que o ser humano estabelece nos contextos e processos formativos, pois, desde uma perspectiva hermenêutica tanto a estranheza quanto a familiaridade são constituintes de sentido. Relacionado à pesquisa em educação, trata-se de refletir sobre as relações entre o pesquisante/intérprete e o tema/fenômeno de compreensão que, nas ciências humanas e da educação, é o próprio humano em sua condição temporal, espacial e cultural. “As demandas de sentido por meio da compreensão se constituem porque aquele que compreende e o objeto de compreensão participam de um mundo comum” (HERMANN, 2002, p. 101).

Assim, é plausível que a dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber tome a relação como o fio condutor ético e um horizonte de sentido, em que a diferença é assumida enquanto princípio formativo. Isto porque, “sem diferença não pode existir a relação e, por consequência, tampouco educação”¹³⁴ (GONZÁLEZ-PÉREZ; GRAMIGNA, 2014, p. 161). Deste modo, diferença e relação assumem uma dimensão ontológica, ou seja, imbricam-se de tal modo que não existirá (auto)formação quando e onde não existir relação, condição que só pode ser alterada através da própria relação (GRAMIGNA, 2005).

Uma das dimensões da (auto)formação é a capacidade de problematizar o mundo, isto é, as tradições que nos afetam ou que estão ao nosso alcance, especialmente quando se considera o hibridismo contemporâneo, que acaba oferecendo um conjunto de saberes culturais diversos. Frente a isso, é imprescindível ao processo (auto)formativo desenvolver um pensamento que qualifique o juízo experimental, crítico e reflexivo, de modo que o pesquisador saiba valorizar e reconhecer os distintos horizontes de compreensão e perspectivas epistemológicas e, paralelamente, exercite-se na observação de si, através das percepções, atitudes, valores e reações. Mas até que ponto todo investigador em educação está disposto a isso?

No texto *Sobre o preço da pesquisa pedagógica*, Masschelein e Simons (2014, p. 57) observam que “o acesso à verdade requer a transformação do eu. Então, a transformação do pesquisador é imprescindível para poder obter a verdade, um certo tipo de verdade” o que, no contexto da hermenêutica filosófica, traduz-se

¹³⁴ Tradução do autor.

enquanto horizontes de compreensão. Essa transformação é (auto)formativa e possui o gérmen da decolonialidade do saber na medida em que produz ou desvela outras concepções, provocando assim novas atitudes frente à tradição e aos problemas do mundo da vida. Conviver com essa possibilidade outra requer clareza na compreensão e, conseqüentemente, na explicação (justificativa e defesa), o que se torna imprescindível ao reconhecimento, tanto social quanto científico e filosófico.

Isso remete às condições internas e externas implicadas à pesquisa, especificamente quando dirigida ao e pelo conhecimento. Se as condições internas, como inferem Masschelein e Simons (2014), tem a ver com a metodologia - as normas formais de um método - e a estrutura do problema/fenômeno de conhecimento que se investiga, está em jogo a questão da “validade” do conhecimento, pois, de um modo geral, o que ainda predomina nas pesquisas em educação é a tendência de considerar certas conclusões como verdades, herança do modelo cartesiano de fazer ciência. Nesta perspectiva, a condição externa é configurada pelas “regras sociais, normas e valores que o pesquisador deve cumprir para poder gerar conhecimento de um modo que resulte ‘fiável’” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 58).

A diferença e a relação, neste caso, não estão implicadas, o que significa certa indiferença à questão ética. Por isso, quando se trata de uma pesquisa de cunho hermenêutico articulada à perspectiva decolonial do saber, a exigência se complexifica, porque não significa apenas aquisição de conhecimento, embora relevante. Implica um cuidado de si e do tema/problema/fenômeno de compreensão. O “correto” deixa de ser determinado pelo conhecimento em si e passa a ser relacionado ao nível de comportamento, atitude e ações. O cuidado passa a ser compreendido como uma espécie de atenção, atenção consigo mesmo, com o Outro e com o mundo, condição que gera possibilidades (auto)formativas, além de ser, em si, o cuidado, (auto)formação. Neste sentido, “a capacidade (ou o reconhecimento da capacidade) de falar com propriedade não está vinculado às condições internas e externas do conhecimento enunciado, senão às condições existenciais e éticas” (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014, p. 63).

A dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber, desde o contexto da pesquisa educacional, se situa na relação com o mundo da práxis, ou seja, nas incidências mútuas que o conhecimento exerce em relação ao *real* e aos desafios que o mundo *real* impõe/provoca ao pensamento científico e filosófico-educacional. Trata-

se do *eu* colocar o si mesmo no jogo enquanto abertura à *trans*-formação. No contexto da formação docente, por exemplo, não significa apenas adquirir um conjunto de conhecimentos para transmiti-los sem ser afetado, mas, além disso, implica um estado de atenção para incorporá-los enquanto dispositivos do cuidado e de certo domínio de si, ênfase pouco visibilizada nas pesquisas do PPGE/UFSC relativas à formação de professores. Da mesma forma ocorre na pesquisa educacional em geral, o que requer atenção e disposição do intérprete para *trans*-formar-se e tornar agudo e sensível o seu olhar na e sobre a realidade.

A prática orientada ao cuidado e ao domínio de si obriga o pesquisador a indicar o que impede o cuidado de si (às vezes, as obviedades do campo ou os conhecimentos adquiridos) e a assinalar possibilidades para o cuidado e o domínio de si. Mas o preço desta obrigação (um preço que o pedagogo também paga) é que o pesquisador deve mostrar, naquilo que ele é, uma forma particular de “viver o presente” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2014, p. 72).

A *trans*-formação é, na verdade, (auto)formação, porque implica movimento, conflito, performances, atitudes, compreensão, valores. Possui um cunho humanizador, sendo, portanto, decolonial. A decolonialidade é, ao fim e ao cabo, todo processo que pretende devolver ao humano a sua condição que, assim como ocorrera ao longo da Modernidade/Colonialidade, está continuamente ameaçada por tentativas de imposições de padrões de comportamento, epistemes, crenças e valores que distanciam o humano de sua própria humanidade, que é, fundamentalmente, viver em coletividade.

A dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber é, enquanto experiência hermenêutica, uma (des)aprendizagem contínua associada à compreensão como reaprendizagem. “Desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres” (WALSH, 2009, p. 35). A reaprendizagem, neste sentido, ocorre através do acesso à tradição articulado à intervenção naquilo que não oferece mais sentido, o que abre espaço à invenção e à produção de sentidos à existência no mundo atual.

De acordo com González-Pérez e Gramigna (2014), quando as velhas tradições gnosiológicas se entregaram ao determinismo e à simplificação, produziu-se um saber pouco solidário e auspicioso, tanto do ponto de vista ético como epistemológico. Nesta perspectiva, ao tratar do racismo epistêmico contra o negro, por exemplo, Fanon (2008) argumenta que a educação tem de ser voltada para formar

seres *acionais*, ou seja, capazes da ação, do agir orientado pela e para a compreensão da própria tradição e seus interstícios.

Neste sentido, Maldonado-Torres (2007, p. 159) constata que,

[...] quando Fanon nos faz recordar que o importante não é educar [negros], mas ensiná-los a não ser escravos dos arquétipos estrangeiros, Fanon se faz pedagogo ou mestre socrático - uma parteira de agência decolonial - que pretende facilitar a formação de subjetividade, autoreflexão, e da práxis de libertação. O ensino consiste então em capacitar o suboutro a tomar uma posição na qual ele pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmo - quer dizer, agir.

Isso significa que a decolonialidade do saber se desenvolve através de certa *desobediência cultural* que, de acordo com Fernet-Betancourt (2004a), trata-se de uma estratégia de oposição aos dinamismos monoculturais que povoam as distintas esferas educacionais. Significa criar as condições de criticidade para que as pessoas ocupem posições que lhes possibilitem agir com autonomia para gerar *transformação*, tanto de si quanto do Outro e do contexto, através de relações alteritárias e de mútuas aprendizagens. A pesquisa, em especial na educação, tem maiores possibilidades de provocar litígios com os padrões dominantes (internos e externos a si) na medida em que o agente/pesquisador consegue produzir argumentos que sustentem alternativas de sentido no mundo fático.

A (auto)formação implica também na decolonialidade dos tempos que regem a vida contemporânea e que, conseqüentemente, determinam os tempos do ensino, da aprendizagem e da produção do conhecimento, os quais obedecem rigidamente às determinações temporais da produção industrial e do mercado (MÉNDEZ, 2013). A temporalidade das culturas, comunidades e pessoas varia de uma a outra. Padronizá-las implica um tipo de colonialidade, pois impede aquilo que é crucial no processo (auto)formativo, o tempo para o cultivo de si desde distintas espacialidades e perspectivas de compreensão. Daí a importância de compreender a historicidade e a contextualização dos saberes, até porque a história, do ponto de vista crítico (*kritische*), é necessária à libertação do passado, ou seja, das formas que paralisam o humano na conservação do que passou ou na esperança de um fim salvador.

Outra dimensão (auto)formativa da decolonialidade do saber refere-se ao paradigma da interculturalidade. Implica, tanto na pesquisa quanto em outros processos formativo-educacionais, equacionar o desequilíbrio epistemológico produzido desde a Modernidade/Colonialidade. Ou seja, criar mecanismos de

reconhecimento e valorização das distintas formas de construção de saberes. Para Méndez (2013, p. 49), “este equilíbrio epistemológico implica decolonizar as linguagens, as didáticas, os critérios de avaliação, os conteúdos, a formação inicial e continuada dos educadores e educadoras, etc”.

Dentre os temas de maior interesse está o da formação docente, pois são os professores os principais agentes que atuam diretamente nos processos educacionais e podem, desde as primeiras fases do percurso formativo, instaurar processos decoloniais do saber através do incentivo à criatividade, o respeito à singularidade, ao meio ambiente e aos diferentes saberes, culturas e formas de ser, compreender e estar no mundo. Da mesma maneira, a pesquisa pode ser um “agente” mobilizador das interações entre as pessoas, favorecendo a compreensão, a ressignificação e a *trans*-formação do próprio (con)texto, seus espaços e possibilidades de interação.

Por fim, é possível dizer que a decolonialidade do saber é um movimento de (auto)formação, pois se dá na abertura ao reconhecimento da alteridade, na produção de sentido frente ao que advém do universo exterior do “eu”, o que implica compreender criticamente o Outro e o conjunto das produções culturais.

4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Desde uma perspectiva da hermenêutica contemporânea, as conclusões relativas às humanidades, e mais especificamente à pesquisa em educação, não são finais, mas sempre terão um caráter de provisoriedade, caracterizado por aberturas à questionabilidade, aos possíveis diálogos e à reflexão compreensiva. Por isso, a própria terminologia que qualifica esta abordagem sinaliza para “considerações provisórias”, pois, ao fim e ao cabo, o que se tem é um conjunto de aspectos que consideramos relevantes no percurso desta pesquisa. Neste sentido, o termo “provisórias” reflete a própria ideia de (auto)formação, ou seja, um processo contínuo e inacabado.

Como refletido no desenvolvimento desta tese, a pesquisa em educação tem um caráter (auto)formativo, que implica uma disposição interna e, ao mesmo tempo, requer que o pesquisador compreenda e se aproprie gradativamente de um conjunto de “ferramentas” teórico-metodológicas, advindo das relações com a exterioridade, a qual é constituída por saberes culturais diversificados. As pesquisas desenvolvidas no curso de doutorado do PPGE/UFSC possuem esses dois movimentos, concebidos como que interdependentes. E é nesta dinâmica que as teses produzidas no Programa refletem movimentos decoloniais do saber e, ao mesmo tempo, a predominância de uma racionalidade que produz e conduz certa colonialidade do saber, seja privilegiando determinadas perspectivas epistemológicas, seja subalternizando ou até negando investigações relacionadas às racionalidades fronteiriças em relação às influências eurocêntricas e norte-americana.

A (de)colonialidade do saber permeia dialogicamente a estrutura e o pensar-fazer educacional. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela exerce certa restrição de sentido e significado nos processos de ensino-aprendizagem e demais formas de transmissão e apropriação cultural, ela rompe com padrões, sistemas e processos formativos, na medida em que são conferidos dignidade e reconhecimento ao novo, ao distinto e ao inusitado. Depende, portanto, da criação de espaços e de tempos que fortaleçam o espírito inventivo, crítico, emancipador e (auto)formativo dos indivíduos. Implica fazer escolhas político-pedagógicas que se orientem episte(me)todologicamente pelo paradigma da interculturalidade crítica e por uma hermenêutica decolonial.

Tomando por base as produções do PPGE, consideramos que uma série de pesquisas possui relação com políticas públicas de indução. Ou seja, surgiram a partir de políticas governamentais. Este cenário é compreensível e até louvável, mas, do ponto de vista da pesquisa enquanto produção de conhecimento relativo a questões não investigadas, sistematizadas e por vezes naturalizadas, causa certo desconforto, o que é, para nós, (auto)formação. Ou seja, até que ponto a pesquisa em educação necessita de políticas indutoras para produzir conhecimento relacionado a determinados temas ou problemas formativos? Embora possa ser salutar essa relação quase que de causa e efeito, nossa percepção é a de que deveria predominar o contrário. Isto é, a pesquisa necessitaria “ir à frente” para induzir a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas a partir do constatado e do conhecimento produzido, provocando, fundamentalmente, aquilo que compreendemos, neste momento, por decolonialidade do saber. Mas, para isso, as universidades, seus programas, cursos e, principalmente, os próprios pesquisadores precisam de abertura, sensibilidade social, responsabilidade ética e espírito investigativo para contribuir da melhor maneira possível à educação. Em síntese, há que se decolonizar a educação e, neste sentido, Méndez (2013, p. 57) afirma que,

Decolonizar a educação, portanto, tem a ver com tomar à sério a vida, as experiências, as biografias, os saberes adquiridos previamente na família, na rua, nos espaços em que transcorre a vida; tem a ver com recobrar a memória daquilo que nos fizeram esquecer através dos processos educativos orientados para a formação de homens e mulheres produtivos e rentáveis: recordar a vida.

A experiência (auto)formativa em contextos educativos é marcada por desconfortos e estranhamentos, mas também por relações de confiança, generosidade e convivialidade. Por isso, na busca por reconhecimento, Ricoeur (2006) assinala a necessidade de uma transformação do estranho e do desconhecimento em um reconhecimento mais humano. Isso implica um conhecimento de si mesmo, não no sentido de um aprendizado acabado, mas como um longo caminho a ser percorrido durante toda a vida; e também à formação enquanto relação interdependente e intersubjetiva, mediada pela gratuidade, por processos educativos, investigativos e por políticas potencializadoras de reconhecimento de si e do Outro, em que se considerem as origens, as memórias e suas contingências.

Por isso, para além dos estados de luta pelo reconhecimento, apregoados por Honneth (2009), Ricoeur sinaliza que os *estados de paz* também possibilitam ao indivíduo ser reconhecido, pois admite a impossibilidade de viver num constante estado de luta, mesmo que o fato de manter-se vivo e conferir sentido à existência exija um esforço quase que diário. Defende a tese de que o reconhecimento tem de ser construído também nas experiências pacificadas de reconhecimento mútuo, baseadas em mediações simbólicas subtraídas à ordem jurídica e à ordem das trocas mercantis (RICOEUR, 2006). Daí a relevância da pesquisa em educação ser uma forma de reconhecimento de si e do Outro na medida em que desvela aspectos mantidos na obscuridade e na invisibilidade de imaginários coloniais. Abre possibilidades para compreender e desenvolver hermeneuticamente a pesquisa e o processo de formação enquanto estratégias e vias de (re)conhecimento mútuo entre sujeitos portadores de diferentes expectativas e visões de vida e de mundo.

A decolonialidade do saber, portanto, resulta de um reconhecimento mútuo e engajado, implicando uma mobilidade de lugares e condições, tanto de quem está em uma situação subalterna, quanto de quem (re)produz ou impõe padrões de colonialidade. Neste sentido, a educação, e especificamente a pesquisa educacional, possuem um potencial dinamizador e problematizador que provoca inter-relações, diálogos e (re)conhecimento. Daí a atitude hermenêutica ser (auto)formativa, na medida em que se sustenta na abertura e compreensão do Outro.

A educação é, em si, uma abertura ao Outro, porém, nem sempre o faz na sua integralidade, pois tende a reproduzir padrões herdados da tradição sem a devida confrontação e contextualização, necessárias às conexões de vida e à produção de sentido. Embora ela tenha um caráter assimétrico, porque ordenada e sistematizada, como é o caso do modelo escolar, sempre deixa espaços para o inusitado, o desconhecido e o inventivo. Para além desta característica, a educação é “o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal” (HERMANN, 2002, p. 95).

Talvez seja por isso que Gadamer, em uma conferência chamada *Erziehung ist sich erziehen* (Educação é educar-se), em 1999, na Alemanha, afirmou que “só através do diálogo é possível aprender” (2000, p. 10), assim como sinalizam, guardadas as devidas proporções, as teorias pedagógicas sociointeracionistas, bem como a pedagogia libertária de Paulo Freire e os estudos interculturais. Dialogar e

aprender são movimentos interdependentes e dinâmicos, pois ao mesmo tempo em que acontecem evidenciam um *vir-a-ser* permanente. Nunca se encerram em si mesmos, deixam em aberto possibilidades à dimensão circular da compreensão hermenêutica, ao não dito e ao não definível (HERMANN, 2002).

Além de ocupar-se com os aspectos teórico-pedagógicos relativos às disciplinas acadêmicas e ao processo formativo, a pesquisa em educação é desafiada a abordar o racismo, o sexismo, a xenofobia e a intolerância enquanto elementos de formação ética, epistemológica e cidadã. Isso importa devido à necessidade de a universidade cumprir um papel social de abertura à diferença, considerando o mundo presente e suas exigências interculturais. É imprescindível que em todo percurso investigativo e (auto)formativo o intérprete se questione sobre a sua condição e disposição de assumir responsabilmente o mundo em suas contingências. Significa abrir-se a novas experiências, contrapondo-se a todo tipo de dogmatismo e fundamentalismo que impedem o experimentar, pois restringe as possibilidades a um círculo fechado. Esta redução não limita apenas a capacidade de compreensão correta, mas o próprio espaço de realização de novas experiências.

Frente a esse desafio e considerando as teses produzidas no PPGE/UFSC, compreendemos que o Programa em si não teve abertura suficiente para romper com as lógicas predominantes do pensamento educacional eurocêntrico, especialmente porque se reproduz em linhas e grupos de pesquisa que exercem certa hegemonia. No entanto, algumas pesquisas abriram “fendas” que possibilitaram o desenvolvimento de investigações em perspectivas compreensivas e a partir de racionalidades brasileiras e latino-americanas, críticas a toda forma de colonialidade do saber e do poder na educação. Trata-se de investigações que problematizam subalternizações ocorridas num passado recente ou ao longo da história da educação. Abriram espaços para a construção de vias alternativas de pensar-fazer educação considerando racionalidades não hegemônicas que, ao campo da pesquisa educacional, representam a possibilidade de ampliação dos diálogos interculturais, inter e transdisciplinares.

Por fim, a atitude hermenêutica como percurso (auto)formativo, no contexto da decolonialidade do saber, possui um ingrediente utópico que impulsiona o intérprete à compreensão e produção de sentido, de modo que faça valer a pena viver. O fim último do ser humano, dizia Aristóteles, é a sua felicidade. Por isso, liberdade,

bem-viver, amor, saber, arte e beleza são aspectos da vida que historicamente têm mobilizado a humanidade frente às crises de sentido, tragédias e iniquidades. Mas, como diz Bonfim (1993, p. 350-351),

contra elas se empenham todas as almas generosas e fortes, todos os espíritos que desejam caminhar para a luz, a verdade e a justiça. [...] Sejam utopistas, bem utopistas; contanto que não esterilizemos o nosso ideal, esperando a sua realização de qualquer força imanente à própria utopia; sejam utopistas, contanto que trabalhemos.

E assim há que se seguir, pois a vida acontece no aqui e agora, em um conjunto de conexões. Da mesma maneira que outrora autores colaboraram com o conjunto de produções do PPGE da UFSC, como no período delimitado nesta tese (1994-2014), produzindo (de)colonialidade do saber no tempo e nas condições possíveis, cabe aos atuais investigadores, bem como aos que virão, produzir conhecimentos educacionais não coloniais, de tal maneira que possam contribuir com processos (auto)formativos e decoloniais do saber, capazes de gerar *trans*-formações educacionais, uma das funções da Filosofia da Educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ACOSTA, A. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. *In: Um campeão visto de perto*. Quito: Ed. Fundação Boell, 2012.
- AL-YABRI, M. **Crítica de la razón árabe**. Barcelona: Icaria, 2001.
- ALVES, M. A. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011.
- ALVES, M. A. S. **A argumentação filosófica**: Chaïm Perelman e o auditório universal. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- ALVES, L. G. **A filosofia da linguagem em Cassirer**. Belo Horizonte – Dissertação (Mestrado em Filosofia) - UFMG, 1980.
- AMARAL FILHO, F. dos S. A arte em meio à crise da contemporaneidade e a educação. *In: HARDT, L. S.; MOURA, R. S. de (Orgs.) Filosofias da Educação: entre devires, interrupções e aberturas - outro mundo contemplado*. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 171-184.
- AMARAL FILHO, F. dos S. Com Marx, contra os marxismos: a educação tem que ser pensada. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 10, p. 89-100, maio/ago. 2013.
- AMARAL FILHO, F. dos S. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. **Perspectiva filosófica – Vol II – nº. 22**, julho-dezembro 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, A. D. Uma análise da organização discursiva de “resumos” na área de educação. **Revista do Gelne**, Ano 1, nº. 1, p. 26-30, 1999.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARISTÓTELES. *Metaphysik*, Band V. *In: ARISTÓTELES. Philosophische Schriften in sechs Bänden*. Hamburg: Meiner, 1995.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**; Poética/Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores; v. 2).
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BACHELARD, G. A **Epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

BATTESTIN, C. **O potencial educativo do princípio responsabilidade para pensar a civilização tecnológica**: uma proposta jonasiana. Curitiba: Editora CRV, 2017.

BATTESTIN, C.; BERGAMO, E.; GAZZOLA, J. S. O filosofar na dimensão e no mundo ético: confluências com a educação. **Revista Teias**, v. 17, n. 47 - jan./mar. – 2016, p. 191-205.

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. **Quím. Nova** vol. 30 nº 7. São Paulo, 2007.

BARBOSA, E. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. **Revista Cronos**, Natal-RN, v. 4, n. 1/2, p. 33-37, jan./dez. 2003.

BARTEL, M. Reencontrar as vias da esperança na memória retrabalhada - o legado de Paul Ricoeur. In: **Encontros Teológicos**, nº. 31, 2001/2, p. 181-194.

BAUDELAIRE, C. **Sobre a modernidade**. Organizador Teixeira Coelho. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

BEUCHOT, M. **Tratado de hermenéutica analógica**: hacia un nuevo modelo de interpretación. México: UNAM-Itaca, 2000.

BERGER, P. **O Dossel Sagrado**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BERMAN, A. **Bildung et Bildungsroman**. Le temps de la réflexion, v. 4, Paris, 1984.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BEHR, R.R.; NASCIMENTO, S.P. A gestão do conhecimento como técnica de controle: uma abordagem crítica da conversão do conhecimento tácito em explícito. **Cadernos EBAPE-BR**, Vol. VI, nº. 1, mar. 2008.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W.W. Corpo e Educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista do Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, 2013, p. 61-75.

BLOOM, H. **El canon occidental**: La escuela y los libros de todas las épocas. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 1997.

BONDY, A. S. **¿Existe una Filosofía de nuestra América?** México: Siglo XXI Editores; España: Siglo XXI Editores, 1968.

- BONFIM, M. **A América Latina**: Males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.
- BRASIL. CONSELHO DE ENSINO SUPERIOR. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 03 dez. 1965. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014.
- BRASIL. CAPES. **Infocapes**: boletim informativo da CAPES. v. 10, n. 4, Brasília, CAPES/MEC, out. - dez. 2002.
- BULAWSKI S. Interpretação e subjetividade em Paul Ricoeur. Belo Horizonte, **Síntese** - Rev. de Filosofia V. 31 N. 101, 2004, p. 375-388.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP(FEU), 1999.
- CASPER, G.; HUMBOLDT, W. V. **Um mundo sem Universidades?** Org. e Trad. Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- CASTELLS, M. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-93.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La Hybris del Punto Cero**: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). 1 ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1955.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COPPETE, M. C. Da multiculturalidade à interculturalidade: percursos e processos. In: PANTOJA, A. V. e ZWIREWICZ (Orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007.
- CORÁ, E. J. **Reconhecimento, intersubjetividade e vida ética**: o encontro com a filosofia de Paul Ricoeur. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia - PUCRS. Porto Alegre, 2010.
- CORÁ, E. J.; BRONDANI, C. O encontro entre teleologia e deontologia: uma análise a partir da interpretação contemporânea de Paul Ricoeur. **Ethic@**, Florianópolis v. 9, n. 1, Jun. 2010, p. 43 - 57.

CORÁ, E. J. **Hermenêutica e teoria da ação em “o si-mesmo como um outro” de Paul Ricoeur**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM/RS. Santa Maria, 2004.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: **Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. São Paulo: Feusp, 2000, p. 143-152.

DILTHEY, W. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: UNESP, 2010.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução e prefácio Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010a.

DUSSEL, E. **Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación**. 1993. Recuperado em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218052727/APEL.pdf>.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** vol. 31 nº. 1 Brasília, Jan./Apr. 2016.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. de Ephraim Ferreira Alves; Jaime A Clasen; Lúcia M.E. Orth. – 4. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. 1492: **El encubrimiento del otro**. El origen del mito de la modernidad. Conferencias de Frankfurt. Bogotá: Anthropos, 1992.

DUSSEL, E. **Método para una filosofía de la liberación**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1974.

ESTERMANN, J. **Filosofía Andina - Sabiduría indígena para un mundo nuevo**. 2ª. ed. - La Paz: ISEAT, 2006.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. Durmeval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. **Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e**

Pesquisa em Educação. 28 anped. Anais eletrônicos. Caxambu, 16 a 19 de outubro de 2005.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II L - Z. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.

FLASCH, K. **Nicolás de Cusa**. Barcelona: Herder, 2003.

FLEURI, R. M. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, R. M; et al. (Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FLEURI, R. M; COPPETE, M. C.; AZIBEIRO, N. E. Pesquisas Interculturais: Descolonizar o saber, o poder, o ser e o viver. In: OLIVEIRA, L. B. de.; et.al. (Orgs.) **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas pedagógicas**. São Leopoldo: Nova Harmonia & Blumenau: Edifurb, 2009, p. 30-46.

FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, jan./jun. 1998, p. 15 - 22.

FLICKINGER, H-G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea)

FORNET-BETANCOURT, R. Elementos para una crítica intercultural de la ciencia hegemónica. **Revista Concordia** - Internationale Zeitschrift für Philosophie, Band/tomo 71, Aachen, 2017.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas**. Trad. Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, R. **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana**. Madrid: Editorial Trotta, S/A, 2004a.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação** v. 2 (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FULLAT GENÍS, O. Filosofía de la Educación: concepto y límites. **Educar**, 11 (1987). Barcelona, 1987, p. 5-15.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADAMER, H-G. **Verdad y método II**. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1992.

GADAMER, H-G. **Erziehung ist sich erziehen**. Heidelberg: Kurpfälzischer, 2000.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, nº. 113, julho/2001, p. 65-81.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENIS, A. D. **La construcción de la identidad en América Latina**: una aproximación hermenéutica. Montevideo-Uruguay: Nordan Comunidad, 2004.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 1, jul. 1971, p. 1-48.

GONZÁLEZ-PÉREZ, T.; GRAMIGNA, Anita. Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. **Educatio Siglo XXI**, Vol. 32 nº 3, 2014, p. 159-180.

GRAMIGNA, A. **Semantica della differenza**: La relazione formativa nell'alterità. Roma: Aracne, 2005.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSGOUEL, R; CASTRO-GÓMEZ, S. (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GUDYNAS, E. Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina em Movimento. **ALAI**, nº. 462, Quito - febrero 2011, p. 1-20.

GUMILLA, J. (1741). **Historia Natural, Civil y Geográfica de las naciones situadas en las riveras del Río Orinoco**. Santafé de Bogotá: Imagen, 1994.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Trad. Álvaro L.M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1982.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck, Rio de Janeiro: Zahar, 1982a.

HALE, J.R.; et. al. **Age of Exploration**. The Netherlands: Time-Life International, 1966.

HALL, S. **O Ocidente e o Resto**: discurso e poder. Trad. Carla D'elia. Projeto História, São Paulo, nº. 56, mai.-ago. 2016, p. 235-290.

HALL, S. Notes on Deconstructing the Popular. In: **People's History and Socialist Theory**. London: Routledge, 1981.

HARDT, L. S.; MOURA, R. S. de; BARBOSA, Heloiza Helena. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014, p. 89-108.

HARDT, L. S.; DOZOL, M. de S.; MOURA, R. S. de. Do conceito de formação humana: tensões entre natureza e cultura. In: **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação - Curitiba: UTP, v. 9, n. 22, maio/ago. 2014.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Meneses. 9. ed. – Petrópolis/RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 10ª ed., Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2014.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. **Sci. stud.**, São Paulo, v. 5, n.3, set. 2007.

HENRIQUES, I.C. **Colonialismo e História**. Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, 2015.

HERMANN, N. Pesquisa educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade. **Reunião Científica Regional da ANPED**, 2016. Recuperado em: <https://outlook.live.com/owa/?path=/attachmentlightbox>

HERMANN, N. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, jan./mar. 2015, p. 217-228.

HERMANN, N. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A. 2002.

HERNÁNDEZ DÍAZ; J. M. **La Paideia Universitaria en la Fiesta de la Ciencia**. Universidad de Salamanca, 2016. Recuperado em: http://www.usal.es/files/La_Paideia_Universitaria_definitivo.pdf

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Schwarcz [Companhia das Letras], 1995.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação**: embates ontológicos e epistemológicos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2006.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Trad. de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é Iluminismo. In: KANT, I. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. São Paulo: Edições 70, 1995.

KANT, I. **Physische Geographie**. Berlin: Akademie Ausgabe of the Gesammelten Schriften, 1923.

KOSELLECK, R. **História y hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1997.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 21-53.

LANDER, E. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En: CASTRO-GÓMEZ, S. (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LEVINAS, E. **Ética e Infinito**: Diálogos com Philippe Nemo. Lisboa: Edições 70, 1982.

LIMA, N. de O. de. A colonialidade do saber nas ciências sociais: análise sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: CECCHETTI, E.; POZZER, A. **Educação e Interculturalidade**: Conhecimentos, saberes e práticas decoloniais. Série Saberes em Diálogo. Blumenau: Edifurb, 2014, p. 153-172.

LIMA VAZ, H. C. de. **Raízes da Modernidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LOPARIC, Z. **Sobre a responsabilidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LORENZETTI, L.; MUENCHEN, C.; SLONGO, I. I. P. A crescente presença da epistemologia de Ludwick Fleck na pesquisa em educação em ciências no Brasil. **R. Bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018, p. 373-404.

LOUREIRO, R. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge**: educação, história e estética. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC, 2006.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. 8ª. ed. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LYOTARD, J-F. Do humano. In: LYOTARD, J-F. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Editora Estampa, 1997, p. 9-15.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global, p. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARI, C. L. de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de *Midas*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC, 2006.

MARTÍ, J. **Educação em nossa América**. Apresentação e organização de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARTÍ, J. **Nossa América**. Tradução de Maria Angélica de Almeida Triber. São Paulo: HUCITEC, 1983. 254p. (Texto original de 1891)

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

MEJÍA-HUAMÁN, M. **Hacia una Filosofía Andina**. Lima/Peru – 2ª edición computarizada. Universidad Ricardo Palma. 2010.

MEMMI, A. **Retrato del Colonizado**. Trad. Carlos Rodríguez Sanz. Madrid: Edicusa, 1974.

MÉNDEZ, J. M. M. La educación mediada por el mundo: pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras. In: GARCEZ, M. C. L.; MÉNDEZ, J. M. M. **Repensar la Educación**: aportes desde la interculturalidad y la pedagogía social. El Salvador: Editorial Universidad Don Bosco, 2013, p. 37-54.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**: epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu/PR, 1, 2017, p. 12-32.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de La colonialidad y gramática de La descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Trad. de Sílvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: Sousa Santos, B. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: 'um discurso sobre as ciências' revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MIGNOLO, W. **Historias locales, diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Traducción Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís. Tres Cantos - Madrid: Akal, D.L. 2003.

MINOGUE, K. R. **O Conceito de universidade**. Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MIRAMÓN VILCHIS, M. A. Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. Universidad Autónoma del Estado de México - **La Colmena**, 78 abril-junio de 2013.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império**. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MONTES, F. J. A. De la utopía humanista de Francisco de Vitoria a la Educación Indígena. In: DÍAZ, J. M. H. y RUIZ, I. R. (Orgs.) **Historia de la Educación en América**: once estudios. Salamanca: Globalia Artes Gráficas, 2010, p. 53-70.

MOURA, R. S. de. **Filosofia da educação**: mediações possíveis entre tempo e reconhecimento social. 1ª. ed. São Paulo: AnnaBlume Editora, 2013.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre Educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. – Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre história**. Apres. Trad. e Notas: Noéli C. de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Lisboa: Guimaráes e Cia. Editores, 1976.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**: ANPED. Jan./Abr. 2010 v. 15 nº. 43, 2010, p. 177-183.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

O'GORMAN, E. **La invención de América**: investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y del sentido de su devenir. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

OLIVEIRA, N. A.; NASCIMENTO, L. A. Modelos de formação como possibilidades de transformação da prática educativa. In: HARDT, L. S.; MOURA, R. S. de (Orgs.). **Filosofias da Educação**: entre devires, interrupções e aberturas - outro mundo contemplado. Blumenau: Edifurb, 2016, p. 221-238.

OLIVEIRA, T. Origem e Memória das Universidades Medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: Jan/Jun 2007, p.113-129.

ORTEGA, J. E. **Memoria, hermenéutica y educación**. Biblioteca Nueva, S.L. Madrid, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J. **La “Ciencia” es mero simbolismo**. Obras Completas, tomo 4, Alianza Editorial, Madrid, 1983.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da

África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** - Vol. 26, nº. 92, 2018, p. 1-24.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa/Port.: Edições 70, 2006.

PANIKKAR, R. **Sobre el dialogo intercultural**. Traducción y presentación de J.R. Lopez de la Osa. Salamanca: Editorial San Esteban, 1990.

PANIKKAR, R. **Paz y desarme cultural**. Santander: Sal Terrae, 1993.

PANIKKAR, R. **La puerta estrecha del conocimiento: sentidos, razón y fe**. Trad. Germán Ancochea. Barcelona: Herder, 2009.

PANSARELLI, D. Enrique Dussel e a pedagógica na filosofia da libertação. In: **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019, p.123-133.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PEDRAZA, R. L. **Hermes e seus filhos**. Ed. 1. São Paulo: Paulus, 1999.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n. 20, jul./dez 2009, p. 25-30.

POZZER, A. **A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, 2013.

PRADA, L. E. A.; BORGES, M. S. G. A pesquisa coletiva num processo formativo de estudantes-docentes. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012, p. 181-192.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y conocimiento en América Latina. In: MIGNOLO, W; et. al. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. 2. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, p. 119-132.

REIS, J. C. **História e teoria**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2017.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

RICOEUR, P. **Percorso do reconhecimento**. Trad. Nicolás N. Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, P. **Teoría de la Interpretación**: discurso y excedente de sentido. 5ª ed. Siglo XXI Editores - Universidad Iberoamerica, 2003.

RICOEUR, P. De la morale à léthique et aux éthiques, **Le juste 2**. Paris: Éditions Esprit, 2001 [Publicado originalmente em *Un siècle de Philosophie, 1900-2000*. Paris: Gallimard/Centre Pompidou, 2000, p. 103-120].

RICOEUR, P. **Do texto à acção** – ensaios de hermenêutica II. Portugal: Rés Editora, 1991.

RICOEUR, P. O si-mesmo como um outro. Campinas: **Papirus**, 1991a, p. 137-166.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira César. Campinas/SP: Papiros, 1991b.

RICOEUR, P. **Do texto à acção**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action**. Paris: Le Seuil, 1986.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1978.

RICOEUR, P. **La métaphore vive**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

RICOEUR, P. **Philosophie de la Volonté**: Le volontaire et l'involontaire. Paris: Aubier, 1948.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou, Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira, - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 10 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, B. de S. **Conferência 39ª Reunião Nacional da ANPEd**, 20 a 24 de outubro. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2019.

SANTOS, B. de S; MENESES, M^a. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, B. de S. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, F. dos. Para pensarmos a prática da pesquisa em Educação. **Revista Educação e Filosofia** v. 32 n. 65 mai./ago. - 2018 versão ahead of print. Recuperado em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-10>

SANTOS, M. B. **Academic abstracts: a genre analysis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M^a. (Orgs.). **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019.

SEVERINO, A. J.; ROMÃO, N. P. Posições decolonizante no pensamento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M^a. (Orgs.). **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019, p. 202-236.

SEVERINO, A. J. A Pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCar. Set. 2007, v. 1, n. 1, p. 31-49.

SEVERINO, A. J. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista Contra Pontos** - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. Trad. e Apres. De Celso Reni Braidão. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica e crítica**. Vol. 1. Ijuí: Unijuí, 2005.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Trad. Fabio Ribeiro. Ed. 3. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDLIN, E. **Paisagens Arte e Educação na impermanência da margem**. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, 2013.

SCHNÄDELBACH, H. **Filosofía en Alemania - 1831-1933**. Madri: Editora Cátedra, 1991.

SEGATO, R. L. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antopología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

SENA, G. C. A.; FIGUEIREDO, M. F. Um estudo da Teoria da Argumentação da Retórica Aristotélica à Teoria dos Blocos Semânticos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 02, n. 01, jan./jun. 2013, p. 4-23.

SILVA, I de O e.; LUZ, I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010, p. 84-97.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. João Pessoa: **Revista do PPGE/UFPB**, v. 22, nº. 02, 2013, p. 136-152.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos Internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial - 1550-1835. São Paulo: Schwarcz [Companhia das Letras], 1988.

SHUTTE, A. **Cbuntu: an ethic for a New South Africa**. Pietermaritzburg: Cluster Publications, 2001.

STEIN, E. **Racionalidade e Existência**: o Ambiente Hermenêutico e as Ciências Humanas. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, D. R.; ADAMS, T.; MORETTI, C. Z. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, D. R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 19-35.

STRECK, D. R. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAVARES, M.; GOMES, S. Decolonialidade e emancipação: o caráter interpelativo e dialógico do pensamento andino. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M^a. (Orgs.). **Filosofia da Educação na América Latina**: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago, 2019, p. 180-201.

TÉLLEZ, M. Lo que implica transformar la Universidad en perspectiva decolonizadora. **Revista Interuniversitaria** - Ediciones Universidad de Salamanca, Historia de la Educación, 34, 2015, p. 169-188.

TODOROV, T. **A vida em comum**: ensaio de antropologia geral. Trad. Maria A. Deângeli, Norma Wimmer. - 1. ed. - São Paulo: Editora Unesp, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Mestrado em Educação. **Resumos de Dissertações**, 1984-1994. Florianópolis, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Mestrado em Educação. **Resumos de Dissertações**, 1994-1997. Coordenação: Maria Célia Marcondes de Moraes. Florianópolis: UFSC, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. **15 Anos de Mestrado em Educação**. EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. (Orgs.) Florianópolis, 1999 (mimeo).

VASCONCELOS, F. A. de. Filosofia Ubuntu. **Logeion: Filosofia da informação**. Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, mar./ago. 2017, p. 100-112.

VILANOU I TORRANO, C. Historia Conceptual e Historia de la Educación. In: Historia de la Educación - **Revista Interuniversitaria**: Ediciones Universidad de Salamanca, nº. 25-2006, p. 35-70.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALLERSTEIN, I. **The Modern World-System II**: Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600-1750. New York, Academic Press, 1980.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2017.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ZEA, L. **América como consciência**. 2. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

ZITKOSKI, J. J. Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 73-84, jan./abr. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE II – Quadro de temas nucleares e subtemas orbitais

	TEMA NUCLEAR	SUB-TEMA/ ORBITAL I	SUB-TEMA ORBITAL II	/ ANO
1	Educação e Ciência	- História da Ciência - Filosofia da Ciência - Mecânica		1998
2	Matemática	- Medidas - Campo conceitual		1998
3	Informática e Educação	- Computadores - Educação Infantil		1998
4	Ensino de Biologia	- Epistemologia - Psicopedagogia		1998
5	Educação e Ciência	- Zona de desenvolvimento proximal - Vygostky		1998
6	Ensino de Ciências	- Formação de professores - Curso de Magistério		1998
7	Matemática	- Conceitos Matemáticos - Contexto histórico-cultural	- Conceitos matemáticos científicos e cotidianos	2000
8	Desenvolvimento humano	- Atividade cognitiva - Estímulos sensoriais - Computador		2000
9	Saúde e Educação	- Saúde pública - Estilos de pensamento		2000
10	Educação ambiental	- Texto literário - Representação social		2001
11	Educação Médica	- Currículo - Curso de medicina		2001
12	Ensino de Ciências	- Compreensão de texto - Problemas multiplicativos		2001
13	Educação profissional	- Reforma educacional - Educação e trabalho	Anos 90	2002
14	Saúde e Educação	- Professores de ciências - Ensino fundamental		2002
15	Educação tecnologia e	- Formação - Engenharia - Sociedade	Educação tecnológica	2002
16	Ciência e tecnologia	- Formação de professores - Sociedade	Ensino de ciência	2002
17	Educação Física	- Ontologia - Ser social - Atividade humana		2002
18	Formação docente	- Física		2002

		- Produção do conhecimento		
19	Formação docente	- Ciências naturais - Temática unificadora		2002
20	Formação docente	- Educação básica - Reforma da formação - Proposta governamental		2002
21	Conhecimento científico	- Delimitação do real - Construção formal - Método científico	Problema científico Atividade científica	2002
22	Saúde e Educação	- Corpo - Circulação sanguínea	História Ensino	2002
23	Medicina veterinária e saúde pública	- Cursos de medicina veterinária - UDESC - Ensino		2003
24	Ensino de medicina homeopática	- Estética - Pensamento - Epistemologia		2003
25	Corpo e educação	- Ensino de ciências - Cognição - Sensibilidade	Processo de ensino e aprendizagem	2003
26	Formação docente	- Filosofia no Ensino Médio - Trajetória de professores	Identidade Racionalidade	2003
27	Conhecimento científico	- Problemas pedagógicos - Discursos	Campo pedagógico	2003
28	Subjetividade e existência	- Experiência - Cultura	Vida cotidiana	2003
29	Matemática	- Educação - Técnica - Representação em perspectiva	Geometria	2003
30	Corpo e Educação	- Crianças - Escola - Mídia	Representações e expressões corporais	2003
31	Educação especial	- Políticas públicas - Inclusão	Necessidades educacionais especiais	2004
32	Formação docente	- Educação a distância - Prática transformadora - Currículo		2004
33	Corpo e educação	- Relações interculturais - Práticas culturais - Povo Bororo	Populações indígenas	2004
34	Ensino e Aprendizagem	- Séries iniciais - Professores	Sucesso e fracasso escolar	2004
35	Educação e tecnologia	- Física - Resolução de problemas	Meios tecnológico-comunicativos	2004

		- Investigação-ação		
36	Formação docente	- Curso de pedagogia - Conhecimento integrado - Ciências da natureza	Pensamento complexo (Morin)	2004
37	Formação docente	- Pedagogia - Infância - Interculturalidade		2004
38	Formação docente	- Reformas educacionais		2004
39	Formação docente	- Educação a Distância - Autores coletivos		2004
40	Ensino de Biologia	- Produção acadêmica - Perspectivas epistemológicas	Teses e dissertações	2004
41	Conhecimento científico	- Ensino - Genética - Material didático		2004
42	Educação, trabalho e sociedade	- Condição social - Formação - Mercado - Trajetória dos jovens	Inserção profissional	2004
43	Relações de gênero	- Docência em creche - Educação infantil		2005
44	Educação popular	- Cultura Puri - Defesa do meio ambiente - Subalternidade	Defesa da vida	2005
45	Educação e Cinema	- Teoria crítica - História - Estética	Educação estética	2006
46	Educação e Cinema	- Mídia - Crianças - Experiências	Formação estético-cultural	2006
47	Educação popular	- Boi-de-mamão - Diálogos - Brincadeiras	Formação de educador popular	2006
48	Educação Intercultural	- Musicalidade - Rodas de Capoeira - Atuação docente	Práticas educativas não-formais	2006
49	Formação docente	- Docência - Escolarização - Jovens e Adultos	Práticas colaborativas	2006
50	Educação Superior	- Conhecimento - Banco Mundial	"Sociedade do conhecimento"	2006
51	Pedagogias	- Criação de Curso em SC - Projeto desenvolvimentista	Década de 60	2006
52	Educação Intercultural	- Formação de educadores - Comunidades de periferias	Subalternidades	2006

53	Educação Indígena	- Multiculturalismo - Interculturalidade - Política educacional	Povos indígenas Processo formativo	2006
54	Escola pública	- Poder oligárquico - Nacionalização - Modernização - Ensino primário em SC	Expansão da escola pública	2006
55	Educação e Infância	- Pós-modernidade - Educação Infantil		2006
56	Educação e Pós-modernidade	- Heidegger - Pensamento pós-moderno	Capitalismo contemporâneo	2006
57	Pesquisador em educação	- Formação - Pós-graduação - Epistemologia - Ontologia	Aportes teórico-metodológicos	2006
58	Formação de Administradores	- Currículo - Competências - Normativo e pedagógico		2006
59	Formação docente	- Professoras alfabetizadoras - Processos de alfabetização		2007
60	Formação docente	- Diretrizes Curriculares Nacionais - Legislação - Práticas institucionais	Matrizes curriculares Cursos de formação de professores	2007
61	Educação e Ciência	- Conhecimento teórico - Prática social	Ato pedagógico	2007
62	Pedagogias	- Diretrizes Curriculares Nacionais - Curso de Pedagogia - Concepções	Currículo	2007
63	Reprovação e interrupção	- Ensino fundamental - Percurso - Continuidade	Reprodução escolar	2007
64	Cultura e Educação	- Comunidades rurais - “Casas de cultura”	Educação popular	2008
65	Docência	- Formação de professores - Trabalho - Conhecimento		2008
66	Educação Infantil	- Organismos internacionais - Projetos - América Latina		2008
67	Educação especial	- Surdos - Ensino - Língua de sinais	Processo de ensino e aprendizagem	2008
68	Arte e educação	- Museu - Web	Professor bilíngüe	2008

		- Jogo		
69	Ensino e aprendizagem	- Pedagogia - Concepções - Acadêmicos	Curso de EaD	2008
70	Educação Física	- Produção do conhecimento - Pós-graduação	Teses produzidas na área	2008
71	Educação e Infância	- Trabalho - Disciplinamento - Fetichismo	Espaço de formação	2008
72	Formação cultural	- Educação - Desenvolvimento humano	Políticas educacionais	2008
73	Ética	- Jogos eletrônicos - Desejos	Espaço virtual	2008
74	Educação especial	- Surdo - Fenomenologia - Corpo		2008
75	Racionalidade comunicativa	- Pensamento - Pós-metafísica	Fundamentação da educação	2008
76	Avaliação educacional	- Ontologia - Educação Básica	Estado avaliador	2008
77	Reprovação e interrupção	- Escola - Classes de aceleração	Aceleração da aprendizagem	2008
78	Formação docente	- Concepção - Infância - Educação Infantil - Intelectuais	Produção científica portuguesa	2008
79	Arte e Educação	- Escultura - Imaginação - Infância	Experiência estética	2008
80	Performance docente	- Mediação - Educação a distância - Materiais didáticos		2008
81	Pesquisador em educação	- Formação - Trabalho - Institucionalização da pesquisa	Tempo Condições de trabalho	2008
82	Corpo e Educação	- Reificação - Crítica da cultura - Crítica da técnica	Mundo contemporâneo	2008
83	Educação especial	- Surdos - Vestígios culturais - Língua de sinais	Cultura do povo surdo	2008
84	Educação e Infância	- Cultura da escola - Vozes infantis	Vivência da infância indígena	2009
85	Educação e (Pós)Modernidade	- Agenda pós-moderna - Rorty		2009
86	Educação Física	- Currículo - História - Emancipação humana		2009
87	Formação docente	- Políticas de formação - Neopragmatismo		2009

		-Agenda pós-moderna		
88	Educação especial	- Diferença - Educadores - Intelectuais - Surdos	Representações colonialistas	2009
89	Corpo e educação	- Formação - Sofrimento - Teoria crítica	Modernidade e pós-modernidade	2009
90	Currículo	- Diferença cultural - Educação bilíngüe - Professores surdos	Hegemonia ouvintista	2009
91	Subjetividade e existência	- Vida cotidiana - Modos de subjetivação		2009
92	Educação Física	- Pedagogia racional e científica	Política de intervenção nos corpos	2010
93	Corpo e Educação	- Movimento humano - Jogo - Expressividade	Identidade	2010
94	Educação do campo	- Política pública - Projetos	Relação política-educação	2010
95	Ensino de Biologia	- Currículo - Ensino de ciência - Pedagogia		2010
96	Formação cultural	- Constelações - Mediações culturais	Cultura	2010
97	Educação especial	- Sujeitos surdos - Coclear		2010
98	Educação Superior	- Sistema ACAFE - Autonomia universitária - Trabalho docente - Discurso e práxis	Modelo de gestão	2010
99	Juventudes	- Negros - Educação de jovens e adultos - Política pública		2010
100	Educação do campo	- Estudante EJA - Sentidos de escolarização		2010
101	Educação, Trabalho e Sociedade	- Racionalidade - Racionalização - Tecnologia capitalista	Gestão da produção	2010
102	Formação docente	- Comunicação - Conhecimento - Docência - EJA		2010
103	Juventudes	- Relações raciais - Negros - Experiências sociais	Processos identitários e pertencimento	2010
104	Educação, Trabalho e Sociedade	- Auto-ajuda - Relações de trabalho - Discurso homogêneo		2010

105	Capital e Educação	- Escola - Demerval Saviani - Teses educacionais	Perspectiva histórico-cultural	2010
106	Movimentos Sociais e Educação	- Escola - MST - Luta de classes	Trabalho escolar	2010
107	Filosofia e Educação	- Formação cultural - Ensino - Teoria crítica	Corpo T. Adorno	2011
108	Corpo e Educação	- Fenomenologia - Estética - Existência	O (in)visível	2011
109	Formação docente	- Formação cotidiana - Conhecimento docente - Política de formação		2011
110	Ensino e aprendizagem	- Variação lingüística - Educação lingüística democrática	Estigmatizações	2011
111	Educação, Trabalho e Sociedade	- Empreendedorismo - Epistemologia - Políticas	Educar para o empreendedorismo	2011
112	Educação e tecnologia	- Cursos superiores - Educação tecnológica	Organização pedagógica, trabalho e carreira docente	2011
113	Teologia	- Produção do conhecimento - Sistema CAPES		2011
114	Educação e Infância	- Educação Infantil - Modernidade - Infância e política	Crise da modernidade Crise da razão	2011
115	Educação popular	- Espaços coletivos - experiência política e pedagógica - Fórum do Maciço		2012
116	Educação e Infância	- Trabalho Infantil - Escola - Fumicultura		2012
117	Planejamento escolar	- Desenvolvimento da escola - Consentimento ativo	PDEEscola	2012
118	Relações sociais	- Educação infantil - Corpo - Criança	Ordem institucional adulta e social	2012
119	Formação cultural	- Experiência - Escrita - Devir - Voz	Literatura Filosofia Arte	2012
120	Educação intercultural	-Docência - Formação de professores - Prática pedagógica	Rede relacional	2012

121	Juventudes	- Trabalho - Educação - MST	Militantes jovens	2012
122	Escola e pobreza	- Crianças - Famílias - Saberes	Baixa renda	2012
123	Educação, Trabalho e Sociedade	- Trajetórias profissionais - Mestres e doutores - Egressos UFSC		2012
124	Formação docente	- Educação Física - Educação Infantil	Período pós LDBEN	2012
125	Alfabetização e letramento	- Língua materna - Imigração Ucraniana - Diáspora	Bilingüismo	2012
126	Educação Intercultural	- Indígenas Kaingang - Subalternidades - Desconstruções	Identities colonizadas	2012
127	Alfabetização e letramento	- Adultos - Escolarização - Leitura	EJA	2012
128	Educação do Campo	- Disputas e contradições - Proposta pedagógica	MST Classe sociais	2013
129	Pedagogias	- Agricultura - Transições agroecológicas - Abordagem educacional	Relações pedagógicas	2013
130	Subjetividade e existência	- Constituição do sujeito - Trajetória escolar	Processo de escolarização	2013
131	Juventudes	- Música - Formação - Trajetórias	Identidade	2013
132	Formação docente	- Educação Infantil - Pedagogia - Currículo	Análise curricular	2013
133	Filosofia e Educação	- Reforma educacional - Praticismo - Formação cultural		2013
134	Trabalho, Educação e Sociedade	- Serviço público - Direitos - Exoneração	Município de Florianópolis	2013
135	Conhecimento científico	- Produção do conhecimento - Microscopia	Nanociência	2013
136	Arte e Educação	- Linguagem - Percepção	Modos de ensinar	2013
137	Docência	- Educação Infantil - Santa Catarina	Crianças	2013
138	Corpo e Educação	- Multiletramento - Tecnologias digitais	Modalidades de linguagem	2014

139	Educação e tecnologia	- Experimentação docente - EaD - Diferença	Funções docentes	2014
140	Pedagogias	- Projeto político pedagógico - Pedagogia crítica - Escola pública		2014
141	Corpo e Educação	- Esporte - Estética - Técnica Rúgbi		2014
142	Educação e (Pós) Modernidade	- Conferências educacionais - Projetos de nação - Modernidade pedagógica	Sujeitos-intelectuais Projetos educacionais	2014
143	Educação do campo	- Tecnologias digitais - Inclusão digital		2014
144	Educação e Infância	- Base ontológica - Apropriação do conhecimento - Educação Infantil	Processo educacional	2014
145	Educação e Pós-Modernidade	- Projetos de nação - Intelectuais brasileiros - Público infantil	Padrões culturais e valorativos	2014
146	Formação docente	- Curso de Pedagogia - Educação Básica - Políticas públicas de formação	Relação dos formadores com a Ed. Básica	2014
147	Imaginário e violência	- Inclusão/exclusão - Escola - Memória - Pedagogia		2014
148	Docência	- Identidade profissional - Educação profissional técnica	Formação	2014
149	Educação Quilombola	- Educação Infantil - Diferença - Criança	Brincadeira de rua	2014
150	Avaliação educacional	- Avaliação de Docentes - Políticas educacionais	Organismos multilaterais e sindicais	2014
151	Juventudes	- Mitos - Estilos de vida - Sociabilidade	Jovens pobres	2014
152	Educação carcerária	- Experiências escolares - Mulheres - Trajetórias de vida	Sentidos da experiência escolar	2014
153	Educação e Infância	- Crianças - Casas de acolhimento		2014
154	Formação docente	- Curso de Pedagogia - Currículo - Metáforas	Poéticas de vidas e mortes	2014

155	Docência	- Projeto de modernização - Corpo docente	Ser professor	2014
156	Supervisão escolar	- Assuntos educacionais - Ascensão - Declínio	Ressignificação	2014
157	Desenvolvimento humano	- Atividade pedagógica - Mediação - Cuba	Omnilateral	2014
158	Educação e Infância	- Ludicidade - Educação infantil - Criança	Mídias eletrônicas	2014
159	Formação docente	- Corpo - Docente-artista - Improvisação		2014
160	Relações humanas escolares	- Professor - Criança/bebê - Ação docente		2014

Fonte: Tabela de dados Excel – Caderno de teses elaborado pelo autor em conjunto com Paulo, na fase do trabalho coletivo.