



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PEDRO JONATAS DA SILVA CHAVES

**CIÊNCIA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS FLEXIBILIZAÇÕES
DA DIDÁTICA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

FORTALEZA- CEARÁ

2021

PEDRO JONATAS DA SILVA CHAVES

CIÊNCIA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS FLEXIBILIZAÇÕES DA
DIDÁTICA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Marina Dias Cavalcante

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Chaves, Pedro Jonatas da Silva.

Ciência e Decolonialidade: reflexões sobre as flexibilizações da Didática a partir das epistemologias do Sul [recurso eletrônico] / Pedro Jonatas da Silva Chaves. - 2021.

202 f.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Programa de Pós-graduação Em Educação - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Didática. 2. Flexibilizações da Didática. 3. Epistemologias do Sul. 4. Decolonialidade. I. Título.

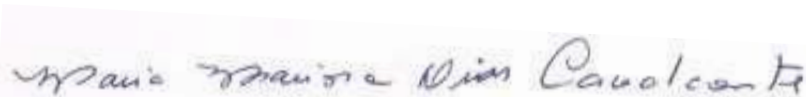
PEDRO JONATAS DA SILVA CHAVES

CIÊNCIA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE AS FLEXIBILIZAÇÕES DA
DIDÁTICA A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

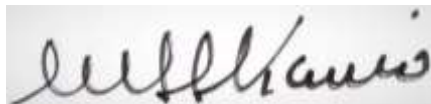
Aprovado em: 28 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



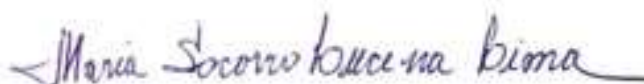
Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)



Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho aos professores e professoras que, mesmo desconhecendo o termo, possuem um agir didático decolonial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem, de forma inefável, sustentado minha vida e permitido que eu tenha saúde.

À minha esposa, Karla Micaelly, pela constante paciência e ânimo de suportar comigo os momentos difíceis que surgiram ao longo do curso, pois sem isso eu não teria conseguido.

Aos meus filhos, Alice Manuela e Pedro Lucas, por serem minhas fontes de alento.

À minha família, em especial minha mãe, dona Fátima, por me incentivar e acreditar em mim.

Aos amigos, por compreenderem minha ausência durante à realização desta pesquisa.

Aos meus sogros, Carlos Neto e Eridan Albuquerque, pelas significativas contribuições sem as quais tudo teria sido mais difícil.

À professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, pela compreensão, generosidade, apoio, conselhos e disposição ao longo do processo de orientação deste trabalho.

À professora Dra. Maria Socorro Lucena Lima, pela participação na banca de defesa e por me inspirar mediante sua sabedoria falada, escrita e vivida.

À professora Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelas inestimáveis contribuições durante a banca de qualificação e defesa, assim como pelos valiosos ensinamentos contidos na sua vasta produção literária.

Ao professor Dr. Elcimar Simão Martins, pela amizade e diálogos informais, como também por sua participação como membro da banca de qualificação.

Ao professor Dr. Alexandre Almeida Barbalho, por ter aceitado o convite para participar das bancas de qualificação e defesa, sempre com recomendações assertivas.

Aos professores do PPGE/UECE, pelas constantes convivências e provocações.

Ao GDESB, pelas discussões e os momentos vividos.

Aos colegas de Mestrado da turma de 2019, pelo companheirismo e partilha.

Aos funcionários do PPGE/UECE, sobretudo Jonelma Marinho e Rosângela Evangelista, pela dedicação e atenção.

Aos professores da Escola Dr. Geraldo Gomes de Azevedo, em Itapipoca, em especial os professores Naldo Teixeira e Tatyane Mello, pela motivação e cooperação.

À família Albuquerque – Marilene, Nilo, Felipe, Uly, Carlos, Mayara e Cairo, pela gentil acolhida durante o primeiro ano do curso.

Aos meus alunos e ex-alunos, pelas constantes palavras de incentivo.

Enfim, a todos os que, direta e indiretamente, contribuíram para a construção desse trabalho.

A essas pessoas, os mais sinceros agradecimentos.

“Formar é muito mais do que puramente treinar
o educando no desempenho de destrezas”

(Paulo Freire)

RESUMO

Seja na forma oral ou escrita, a Didática muitas vezes é retratada como possuidora apenas de uma identidade, porém, por ser pública e popular, passou a ser algo sobre o qual se pode opinar. O resultado imediato dessa popularidade é que o termo passa a ser cada vez mais polissêmico, o que gera consequências ambivalentes para a Didática. Uma consequência negativa dessa ambivalência são as concepções reducionistas responsáveis por prestarem um desserviço tanto para o campo de estudos da Didática como para a busca por tornar o agir do professor mais engajado, ético e crítico. Por não conseguir estudar todas as identidades da Didática que surgem a partir das suas várias representações, o presente estudo buscou estudar as identidades da Didática a partir dos didatas. Diante disso, a presente pesquisa buscou compreender o que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática, situando suas implicações para o enfrentamento da tendência essencialista e normatizante da Didática. A fim de alcançar o objetivo proposto, o plano metodológico da pesquisa foi definido tendo como características principais uma abordagem qualitativa, de natureza básica/teórica, com procedimento bibliográfico, adotando o método dialético com o momento analético e técnica de aplicação edificante. Pelo estudo realizado foi possível identificar que a Didática apresenta-se por meio de no mínimo quatro flexibilizações, dificultando, assim, as tentativas de essencializá-la e normatizá-la mediante definições reducionistas e simplistas.

Palavras-chave: Didática. Flexibilizações da Didática. Epistemologias do Sul. Decolonialidade.

RESUMEN

Sea en la forma oral o escrita, la Didáctica muchas veces es retratada como teniendo apenas una identidad, pero, por ser pública y regular, pasó a ser algo sobre lo que se puede opinar. El resultado inmediato de esta popularidad es que la expresión pasa a ser cada vez más polisémico, lo que ocasiona consecuencias ambivalentes a la Didáctica. Una consecuencia negativa de esta ambivalência son las concepciones reduccionistas, responsables por prestaren un malo servicio tanto para el campo de los estudios de la Didáctica, quanto para la intención de tornar el actuar del profesor más angajado, ético y crítico. Por no ser posible aquí estudiar todas las identidades de la Didáctica que surgen desde sus vários representaciones, el presente trabajo busco estudiar las identidades de la Didáctica desde los didates. Así, esta búsqueda se ha propuesto a comprender lo que distingue, bajo el punto de vista de las epistemologías del Sur, las flexibilizaciones de la Didáctica, localizándose sus implicaciones en el combate a la tendencia esencialista y normalizadora de la Didáctica. Em la intención de resultar en el objetivo propuesto, el plan metodológico de esta búsqueda se ha definiendo teniendo como características principales un abordage cualitativo de naturaleza básico/teórico, con procedimiento bibliográfico, adoptándose en método dialético con el momento analético y técnica de aplicación edificante. Com este trabajo fue posible identificar que la Didáctica presentase por ló menos cuatro flexibilizaciones, dificultándose desta forma, las tentativas de tornarla esencial y normalizadora bajo definiciones reduccionistas y sencillas.

Palavras-clave: Didáctica. Flexibilizaciones de la Didáctica. Epistemologías del Sur. Decolonialidad.

ABSTRACT

Whether in oral or written formal, Didactics are often portrayed as having only one identity, however, as it is public and popular, it has become something that can be expressed. The immediate result of this popularity is that the term becomes increasingly polysemic, which generates ambivalent consequences for Didactics. A negative consequence of this ambivalence is the reductionist conceptions responsible for doing a disservice both to the field of Didactics studies and to the search for making the teacher's actions more engaged, ethical and critical. As it is not possible to study all didactic identities that emerge from its various representations, the present study sought to study didactic identities from didactic experts - the experts. In view of this, the present research sought to understand what distinguishes, from the point of view of the epistemologies of the South, the flexibilities of Didactics, situating their implications for facing the essentialist and normatizing tendency of Didactics. In order to achieve the proposed objective, the methodological plan of the research was defined having as main characteristics a qualitative approach, of a basic / theoretical nature, with bibliographic procedure, adopting the dialectical method with the analytical moment and the edifying application technique. Through the study, it was possible to identify that Didactics presents itself through at least four flexibilities, thus hampering attempts to essentialize and standardize through reductionist and simplistic definitions.

Keywords: Didactics. Flexibilities of Didactics. Epistemologies of the South. Decoloniality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
EaD	Educação a Distância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
M/C/D	Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Planos Estaduais de Educação
PME	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE/UECE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCC	Teoria Crítica da Colonialidade
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Plano Metodológico.....	33
2	EPISTEMOLOGIA OCIDENTAL DOMINANTE E DIDÁTICA: CRÍTICAS À TENDÊNCIA ESSENCIALISTA E NORMATIZANTE DE CIÊNCIA.....	41
2.1	Considerações sobre as noções de epistemologia e ciência.....	41
2.2	Pressupostos sobre a história das ciências e da ciência moderna.....	44
2.2.1	Racionalidades metafóricas.....	44
2.2.2	Racionalidades filosóficas.....	46
2.2.3	Racionalidades teológicas.....	48
2.2.4	Racionalidades científicas.....	52
2.2.5	Racionalidades analíticas e históricas.....	62
2.3	Idiosincrasia da ciência moderna.....	75
3	RACIONALIDADE DESLOCADA: DAS EPISTEMOLOGIAS DO NORTE ÀS EPISTEMOLOGIA DO SUL.....	80
3.1	Estudos Culturais como paradigma interdisciplinar e contextual.....	83
3.2	Teorias pós-coloniais como contestação da univocidade da história e da cultura.....	85
3.3	Grupo Modernidade/Colonialidade como um programa decolonial.....	95
3.4	Epistemologias do Sul como um giro decolonial teórico, ético e político.....	106
4	FLEXIBILIZAÇÕES DA DIDÁTICA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS.....	115
4.1	O neoliberalismo nas universidades e escolas.....	116
4.2	O ostracismo da Didática.....	121
4.3	A Didática flexionada como ação.....	131
4.4	A Didática flexionada como disciplina.....	140
4.5	A Didática flexionada como ciência.....	153
4.6	A Didática flexionada como política.....	166
5	POR UMA DIDÁTICA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: CONSIDERAÇÕES INCABADAS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	187

1 INTRODUÇÃO

“Doutor, aprenda Didática!!”

A curta epígrafe que dá início à pesquisa foi extraída de uma pichação anônima na parede de uma das salas de aula na Universidade Federal do Pará - UFPA. Ela aparenta ser a materialização de um protesto discente que revela a necessidade que há em superar possíveis dicotomias entre professor/docente e pesquisador/cientista, da mesma maneira entre o pedagógico/didático e teoria/conteúdo. Não é nenhuma hipérbole afirmar que multiplicidades de insatisfações iguais a esta podem ser identificadas em todas as etapas e níveis da educação brasileira, seja de modo consciente ou inconsciente. De qualquer modo, duas lições podem ser retiradas desse fato ocorrido na UFPA. A primeira é que um professor não é constituído apenas pelo domínio do conteúdo a ser ensinado. A segunda é que a Didática ocupa lugar importante nas discussões sobre formação de professores, seja por meio de pesquisas acadêmicas ou não, tanto visando gerar docentes conscientes e esclarecidos, visto que até hoje esse desafio continua, assim como para contribuir na efetivação de um trabalho docente capaz de gerar empatia e satisfação nos envolvidos.

Principalmente por entender a segunda lição, esta pesquisa tem como tema norteador a epistemologia da Didática. A preocupação principal não é simplesmente apresentar uma história da Didática, tão pouco propor uma nova Didática. A reflexão por ora aqui apresentada consiste em um olhar específico que provoque e releia a Didática a partir de práticas e teorias importantes para a América-Latina, o que inclui o Brasil. Aparentemente, como evidenciado em parte no parágrafo supracitado, tanto professores como alunos e ex-alunos, ou seja, todas as pessoas escolarizadas, possuem compreensões individuais sobre a Didática. Tal popularidade pode ser considerada positiva por indicar que a Didática é pensada e comentada em todos os níveis da escolarização brasileira, mas, ao mesmo tempo, essa popularidade possibilita concepções que representam um reducionismo da sua tarefa primordial. Antes de apresentar neste capítulo introdutório uma concepção parcial dessa tarefa da Didática, como parte da delimitação do objeto de pesquisa, torna-se preciso realizar algumas ponderações acerca dos termos “educação” e “Pedagogia”.

A educação é um fenômeno inerente à sociedade, sendo esta entendida como a totalidade das relações dos indivíduos e de seus pequenos grupos, isto é, a esfera do convívio entre seres humanos, cujas as ações e pensamentos são compartilhados e determinantes para intervir nos comportamentos e entendimentos alheios. Os elementos externos, como as mais

diversas práticas na natureza, e internos, como os significados, a partir das socializações, permitem que os indivíduos criem e recriem suas culturas. Para Tardif (2014a), nas sociedades existem basicamente dois tipos de cultura: a primeira é a cultura comum, constituída de saberes implícitos oriundos dos cotidianos que são produzidos e compartilhados socialmente como costumes, valores, ciências, ideologias, etc.; a segunda é a cultura técnica, concebida no contato direto e imitação das ações dos artífices como artesãos, feiticeiros, curandeiros, agricultores, caçadores, ferreiros, etc. No contexto de cada sociedade, a tarefa da educação é transmitir a cultura constituída para as novas gerações e estrangeiros residentes.

Desta forma, assim como existem diversas sociedades e culturas, subsistem variadas concepções de educação e de práticas educativas. De acordo com Durkheim (2011, p. 51), “não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria à qual elas pertencem”. O autor ajuda na compreensão que cada sociedade cria seu ideal de ser humano - intelectual, moral e físico - e impõe aos cidadãos uma forma privilegiada de educação, fundamentada no padrão estabelecido, visando a homogeneização social a qual torna-se muito difícil resistir. É a partir desse entendimento que Durkheim elabora sua definição de educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Dizer que as práticas educativas são as ações conscientes e inconscientes das pessoas mais experientes sobre as menos experientes significa que, a menos que esteja em completo isolamento social, cada indivíduo é formado a partir de um modelo ideal. Esta formação pode assumir a proposta de uma fôrma que controla, treina, molda e reproduz em massa, responsável por gerar uma educação desumanizadora, a qual sofreu fortes críticas a partir das contribuições de autores franceses como Bourdieu e Passeron (2013), Althusser (1985), Foucault (2002), Deleuze (1992) e Laval (2019), bem como assumir, em uma linguagem freireana, a proposta de uma educação problematizadora e engajada numa prática transformadora (FREIRE, 2011a). A reprodução dos conhecimentos e práticas historicamente acumulados pela humanidade é um aspecto da educação, mas se a sociedade é marcada por desigualdades e injustiças, é compreensível que o controle, o treinamento, a moldagem e a reprodução no âmbito do *status quo* não sejam apreciados como a busca pela transformação

social. A diferença entre as duas propostas aqui apresentadas é que enquanto a primeira busca a manutenção da sociedade, a segunda almeja sua transformação.

A educação, mesmo tão antiga quanto o próprio ser humano, é fundamental para a existência e subsistência das sociedades, por isso instituições são criadas para potencializar a prática educativa. Em vista disso, Libâneo (2013) identifica que a educação deve ser entendida em sentido amplo como processos formativos livres e inevitáveis nas relações sociais e em sentido estrito como a formação educativa em instituições específicas e especializadas. Entretanto, “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação” (LIBÂNEO, 2013, p. 16). E mesmo que não exista um consenso acerca dessas exigências, na história da educação é possível perceber muitos ideais de formação como, por exemplo, o religioso, o cidadão, o esclarecido, o trabalhador e outros.

De modo geral, a educação é vista como propulsora para fins ideológicos, sejam eles religiosos, políticos, científicos e/ou econômicos. Por este motivo, ao invés de neutra, a educação é política. Para Freire (2013, p. 108), “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. Em outras palavras, a educação não pode ser apática perante a injustiça e a opressão, visto que assim contribui para o fortalecimento da ideologia dominante. Assim, educação e política são correlatas. Contudo, Saviani (2018) entende que a relação inerente entre educação e política na sentença freireana “a educação é política” deve ser rejeitada, a menos que a política seja considerada uma dimensão secundária da educação, ocasionando uma diferença identitária entre educação e política. Por sua vez, Libâneo (2010) explica que a relação entre educação e política foi acentuada no período da Ditadura Militar e explica que

A grande luta nesses anos precisou ser muito mais política do que técnica, em função de desenvolver consciência política das pessoas, de criar espaços democráticos, de incentivar a prática das assembléias [sic], reuniões, movimentos, desenvolver formas participativas de gestão (p. 12).

O resultado dessa ênfase na formação política em detrimento da formação pedagógica foi que pesquisadores, professores e estudantes passaram a gastar todas as suas energias em discussões e pesquisas sobre a macropolítica, esquecendo de perceber que os problemas políticos não podem justificar a falta de preparo e de qualidade no trabalho de ambos. Ou seja, uma boa pesquisa educacional, uma aula de qualidade e um estudante dedicado são práticas políticas que não ficam atrás das discussões mais gerais, pois, conforme Demo (2009,

p. 24), “afinal, o sistema não teme a um pobre com fome; teme a um pobre que sabe pensar, porque no fundo é indomável”. O que tudo isso evidencia é a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a produção/formação educativa e a produção/formação política. Qualquer extremo poderá gerar prejuízos indelévels na busca utópica por uma educação de qualidade e uma sociedade justa.

Todavia, o pensamento freireano, precedente ao golpe militar de 1964, nunca supervalorizou a consciência política em detrimento da rigorosidade científica, ética, estética e amorosa. Freire apresenta convicção ao entender que “nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo” (FREIRE, 1997, p. 32). Recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados. Deste modo, a tarefa do professor “não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 1997, p. 54).

Em uma sociedade injusta a hierarquização é naturalizada, onde quem está na base da pirâmide, denominado ao longo da história como escravo, servo ou proletário, na confluência do destino, deve servir a minoria do topo. A proposta de uma educação política conscientiza com o intuito de desnaturalizar essa hierarquização, o que causa propositalmente fissuras nessa estrutura de poder. A conscientização, ao invés de levar a população para um fanatismo cego e destrutivo, possibilita compreender as diversas formas de opressões existentes e o desenvolvimento de propostas de intervenção para transformar a realidade. Algo urgente, pois “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado” (FREIRE, 2011b, p. 64). Neste contexto, o professor, com plena lucidez, deve ser um influenciador para que o aluno seja sujeito de sua própria libertação frente à opressão.

A Pedagogia, por sua vez, é a ciência que estuda a prática social intencional presente na sociedade, deste modo, é a ciência “da” e “para” a educação (FRANCO, 2012; LIBÂNEO, 2013; PIMENTA, 2012). Como conceitua Cavalcante (2014, p. 31-32),

A Pedagogia, assim, passa a ser concebida como uma ciência da educação, deixando de ser um saber unitário e fechado para configurar um conhecimento plural e aberto, compreendendo um campo que não se direciona como uma tecnologia aplicada,

dentro dos padrões da epistemologia clássica, e sim, como uma reflexão sobre a prática educativa que tem como objeto de estudo o fazer educativo. Ancora-se, pois, na concepção de Pedagogia como Ciência.

Neste sentido, cabe à Pedagogia, como Ciência da Educação, compreender e explicar os diferentes tipos de educação e, ao mesmo tempo, propor intervenções visando uma educação humanizadora. No entanto, em Durkheim há uma distinção entre Pedagogia e Ciência da Educação. Para o autor, a Ciência da Educação tem a tarefa de “descrever coisas presentes ou passadas ou então de buscar as causas ou efeitos das mesmas”, e acrescenta que, por outro lado, a Pedagogia não consiste em “descrever ou explicar o que existe ou o que existiu, mas sim determinar o que deve existir, como deve ser” (DURKHEIM, 2011, p. 83). Em resumo, o pensamento durkheimiano compreende que a Ciência da Educação busca respostas para o “por quê” e a Pedagogia para o “como”.

Ainda segundo Durkheim, a Pedagogia é uma teoria normativa que precisa fundamentar-se na Ciência da Educação, na Sociologia e na Psicologia. O pensamento durkheimiano, orientado pelo modelo positivista de ciência, cujo fundamento será apresentado no segundo capítulo, considera que a Pedagogia não pode ser entendida como ciência porque para alcançar a cientificidade ela precisa: a) ter como objeto de estudo fenômenos concluídos, quer dizer, pronto para ser identificado e observado por qualquer pessoa; b) possuir fenômenos homogêneos para que seja categorizado; e c) estudar os fenômenos de modo desinteressado, isto é, conhecer por conhecer e com neutralidade (DURKHEIM, 2011). Segundo o autor, a Pedagogia não se enquadra em nenhuma das três exigências por produzir teorias diversas que projetam ações futuras para fenômenos dinâmicos. Dessa forma, a Pedagogia é uma teoria prática.

No decurso das pesquisas, a Pedagogia passou a ser entendida como Ciência da Educação, embora uma ciência prática. Nesta lógica, de acordo com Schmied-Kowarzik (1988), a Pedagogia, assim como a ética e a política, consiste em uma ciência prática na qual teoriza a partir da prática, com o objetivo de orientar a prática. Em síntese, a Pedagogia como Ciência da Educação é indissociável das práticas educativas, estabelecendo uma relação dialética entre ciência/teoria e prática, sendo a prática o início e o fim de suas reflexões.

A ciência da educação não pode se contentar unicamente em ser análise situacional para o educador e a partir de sua perspectiva, mas precisa, além disso, refletir sobre o sentido do que a educação precisa realizar como processo conjunto para o homem em desenvolvimento (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p. 81).

Destarte, Durkheim (2011), por um lado, faz a diferenciação entre a Pedagogia e a Ciência da Educação, apontando a primeira como prescritiva e a segunda como descritiva. Em acréscimo, afirma que a Pedagogia precisa do suporte científico da Ciência da Educação, da Psicologia e, principalmente, da Sociologia. Também, por outro lado, Schmied-Kowarzik (1988) compreende a Pedagogia como sinônimo de Ciência da Educação, mas uma ciência prática que difere das ciências específicas/puras. A fim de debater as concepções postas pelos dois autores, o pensamento de Estrela (1992) passa a ser útil e necessário.

Para Estrela (1992), essa fundamentação da Pedagogia em outras ciências, como registra Durkheim, é prejudicial por fundamentar e instrumentalizar a área com metodologias e teorias de outros domínios, tornando a Pedagogia uma aplicação de princípios alheios. Do seu ponto de vista, quando uma teoria ou método da Psicologia, por exemplo, é utilizado para compreender e explicar um fenômeno educativo, o resultado pertence à esfera da Psicologia, o que impede que esse mesmo resultado seja da alçada da Pedagogia. Ou seja, as teorias e os métodos da Psicologia não podem fazer Pedagogia. Logo, parece um equívoco insistir somente na interdisciplinaridade como uma forma de suprir as exigências de cientificidade, pois quando um psicólogo, um sociólogo ou um antropólogo trabalha no campo da educação ele aplica conceitos e métodos da sua ciência.

Assim, as chamadas Ciências da Educação, tais como Psicologia, Sociologia, Filosofia, História, Antropologia e outras afins, possuem o seu valor na produção de conhecimentos sobre educação e, por isso, são contribuições valiosas para as teorias e práticas pedagógicas, embora não podem e não conseguem resolver os problemas epistemológicos da Pedagogia. Na opinião de Estrela (1992), sem desvalorizar a interdisciplinaridade, a Pedagogia/Ciência da Educação precisa romper epistemologicamente com as Ciências da Educação, quer dizer, deixar de depender totalmente delas.

Ainda, a partir de Estrela (1992), é possível contrastar o argumento de Durkheim o qual registra a insuficiência da Pedagogia em corresponder as três exigências na busca por um estatuto científico e um objeto epistêmico próprio. Aqui já é possível acrescentar também a distinção feita por Schmied-Kowarzik entre Pedagogia/Ciência da Educação e ciências específicas/puras. Conforme Estrela (1992), os critérios epistemológicos que se propõem a julgar a Pedagogia são, muitas vezes, anacrônicos por serem baseados nas epistemologias que regem as ciências da natureza, algo incompatível com as ciências humanas/sociais, fato que será abordado com mais detalhes no segundo capítulo. Ademais, por conta da atração pela objetividade, surge a diferenciação entre ciência pura e ciência aplicada, porém, para o autor,

essa diferenciação é uma ilusão ideológica, pois, para ele, teoria e prática são - ou devem ser - dois aspectos essenciais de uma ciência.

Esta dificuldade de Estrela (1992) em reconhecer a diferenciação entre ciência prática e ciência pura está em consonância com a epistemologia ocidental dominante, a qual supervaloriza a razão para se chegar em conclusões verdadeiras. Em contrapartida, Pimenta (2014) justifica que a especificação da Pedagogia como uma ciência prática reside no seu objeto, ou seja, a educação como prática social intencional. Se a Pedagogia é uma ciência que parte da prática e os seus resultados são direcionados a essa prática, nada mais válido que seja denominada de ciência prática. Deste modo, a Pedagogia tem como objeto de investigação a educação como uma prática social complexa entre seres humanos. Parece um consenso, mesmo atualmente, que algo fundamental para uma ciência é a definição de seu objeto epistêmico, à vista disso, torna-se preciso observar o que afirma Röhr:

Se perguntarmos, por exemplo, ao físico o que é matéria, ao biólogo o que é vida, ao psicólogo o que é a psique, ao sociólogo o que é o social, ou até ao matemático o que é um número, não vamos receber respostas fundamentadas, em última instância, nem vamos perceber unanimidade entre os profissionais da área. É uma característica de todas as ciências precisar elaborar e reelaborar constantemente seus conceitos básicos. Inclusive, o próprio conceito de ciência tem que se submeter a esse processo, pois não existe uma forma científica de definir o que ela mesma é. A área que tradicionalmente se ocupa com a fundamentação das ciências é a Filosofia das Ciências e, ironicamente, a Filosofia é uma disciplina à qual mais frequentemente tem sido negado o status de ciência (2007, p. 53).

O autor destaca que nem mesmo as chamadas ciências duras/puras possuem clareza sobre os limites do seu objeto epistêmico, o que torna essa busca por fundamentação e objetividade científica uma questão escolástica e uma tentativa de elevar a autoestima do pesquisador. Entretanto, a educação - por envolver seres humanos - é um fenômeno eminentemente volátil, por isso, a Pedagogia, ciência que estuda o fenômeno educativo, precisa de uma epistemologia que leve em consideração essa dinâmica específica do campo educacional. Assim, descreve Franco (2008, p. 78):

Apostar na pedagogia como ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Significa acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se autoavaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo.

Uma contribuição importante, dentre outras, para essa intercomunicação assinalada por Franco veio da Escola de Chicago, a qual foi uma tendência que privilegiava a investigação qualitativa, onde o ambiente natural passou a ser considerado a principal fonte de dados para a compreensão dos comportamentos e significados dos sujeitos participantes dos fenômenos investigados. Uma das determinações do modelo positivista de ciência é a separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, isto é, o pesquisador precisa manter distância do fenômeno estudado para não comprometer a neutralidade e o resultado. Contudo, para a Escola de Chicago o trabalho de campo é a base da pesquisa. A partir disso, com as contribuições anteriores da Antropologia Cultural de Malinowski (1884-1942), as pesquisas passam a materializar-se por meio do uso de variados métodos, sendo a Etnografia um dos caminhos possíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os estudos sobre os cotidianos educacionais avançaram através dessa nova forma de produzir ciência, visto que novos objetos de pesquisa, teorias e metodologias foram traçados. Um dos desdobramentos no campo educacional foi a proposta de epistemologia da prática, conceituada por Tardif (2014b, p. 255) como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas”. Com base nisso, é possível compreender que a epistemologia da prática atravessa a pesquisa científica do pesquisador que estuda a práxis docente e, como resultado, a pesquisa desenvolve uma racionalidade capaz de refletir sobre essa prática, pois possibilita uma produção científica que valoriza o conhecimento teórico e empírico produzidos pelo sujeito epistêmico, o professor, a fim de explicar e melhorar o ensino e aprendizagem. Porém, isso não significa que as teorias e metodologias preexistentes serão deixadas de lado, e sim que precisarão passar por uma transformação para que tenham significado para os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, ou seja, professores e alunos.

A Didática, neste cenário, é entendida como um campo da Pedagogia que fundamenta teoricamente os processos de ensino e de aprendizagem, entendendo-os como práticas sociais complexas. Em outros termos, “a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino” (PIMENTA, 2015, p. 83). Entretanto, conforme Libâneo (2012, p. 39),

Pedagogia e Didática formam uma unidade, se correspondem, mas não são idênticas, pois, se é fato que todo trabalho didático é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho didático, já que há uma grande variedade de práticas educativas além da escola.

O que o autor sinaliza é que a Pedagogia e a Didática estão em planos epistemológicos diferentes, cuja principal diferença entre as duas é que enquanto a Pedagogia abrange as práticas educativas em sua totalidade, quer dizer, em todos os lugares onde o fenômeno educativo pode ser encontrado, a Didática envolve questões sobre ensino e aprendizagem, as quais ocorrem privilegiadamente em instituições formais e outros espaços organizados. Isto é, a sala de aula, no local ou na forma que seja, desde que possua intencionalidade, é o local privilegiado de atuação da Didática. De forma mais específica, segundo Franco (2019b, p. 76), “a lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem [nos alunos], a partir de processos de ensino previamente planejados”. Desta maneira, a atuação da Didática é mais restrita em comparação com a Pedagogia. Em síntese, a Didática possui autonomia, inclusive para criar teorias em diálogo com a prática, mas “Didática e Pedagogia necessitam caminhar em mútua e contínua articulação” (FRANCO, 2013, p. 158).

Uma minuciosa busca por conceituar a Didática levará o estudante/professor/pesquisador a perceber que o termo é heurístico e, por isso, possuidor de algumas definições. Entretanto, por mais que existam algumas concepções diferentes quanto à identidade da Didática, parece que todas convergem que o seu objeto são questões relacionadas ao ensino, entendido como o meio utilizado pela educação formal para gerar seres sociais através do desenvolvimento físico e intelectual dos alunos assimilando-os com os conhecimentos humanos acumulados historicamente. Lima (2011, p. 97), por exemplo, afirma que

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática com ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento.

Ou seja, a autora destaca, dentre outras coisas, que a Didática não consiste em abstrações teóricas responsáveis por nortear a prática de ensino. Ao contrário disso, para Lima a Didática inicia sua reflexão a partir de uma observação da prática e os resultados da reflexão teórica possuem implicações também práticas, estabelecendo, assim, um processo prática-teoria-prática. A propósito, o ensino também é objeto de estudo em outras áreas, embora a especificidade da Didática, além do “por quê”, “para quê” e “para quem”, é a sua preocupação com o “como”. Porém, a Didática não pode ser reduzida ao aspecto técnico-procedimental, e sim concebida como mediadora entre os aspectos técnicos e políticos, possibilitando que os dois aspectos ocorram de modo uníssono durante o ensino.

Há uma correlação importante a ser mencionada entre ensino e instrução que pode ser definida da seguinte maneira:

A *instrução* se refere ao processo e ao resultado da assimilação sólida de conhecimentos sistematizados e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas. O núcleo da instrução são os conteúdos das matérias. O *ensino* consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática, concretizando as tarefas da instrução; o ensino inclui tanto o trabalho do professor (magistério) como a direção da atividade de estudo dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 54).

Em resumo, a instrução visa a formação intelectual e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certos níveis de conhecimentos sistematizados. Por sua vez, o ensino, além de conter a instrução, pressupõe uma intenção ou resultado no objetivo almejado a quem se submete ao processo. Soma-se a isto a organização de todo o trabalho pedagógico para que a aprendizagem ocorra, a saber: objetivos políticos e pedagógicos, currículos, métodos, procedimentos, recursos e avaliações. Essa organização, seleção dos conteúdos, organização das atividades e recursos, como também avaliações, são os meios que o professor busca a fim de gerar a aprendizagem nos alunos.

Ainda, de forma imprescindível, é tarefa do professor reduzir a distância da classe popular em relação à ciência, ou melhor, a escola não pode oferecer apenas uma formação cultural, profissional e cidadã, precisa de forma complementar ofertar uma formação científica que possibilite uma atuação dos alunos de forma autônoma e crítica em todas as dimensões da sociedade (LIBÂNEO, 2011). Consequentemente, essa formação possibilitará que os alunos possam participar ativamente nas tomadas de decisões que definirão os rumos da sociedade que vivem. Isto indica que uma educação emancipatória deve levar sempre em consideração a situação concreta de cada sujeito, pois somente assim o cidadão terá discernimento para tentar melhorar a sociedade em que vive.

Portanto, a partir de uma perspectiva epistemológica, o objeto de estudo desta pesquisa é a Didática e suas flexibilizações. A palavra flexibilização é um substantivo feminino que denota a ação do verbo flexibilizar, isto é, ter a capacidade de adaptação diante de circunstâncias diferentes, principalmente para realizar atividades diversas, empregada aqui para fazer referência às formas como a Didática se apresenta. De acordo com Deslandes (2015, p. 39), “a construção de um objeto de estudo científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta apenas estar atento ao que acontece no cotidiano”, isso torna-se relevante porque identifica o aspecto da realidade que será abordado e traduzido por meio de uma reflexão fundamentada em conceitos e teorias e, ao mesmo tempo,

o objeto de estudo facilita a escolha da metodologia e dos instrumentos de investigação mais apropriados.

O texto justifica-se, pessoalmente, pela minha¹ inserção em discussões sobre o estatuto científico da Pedagogia, ocorrido em 2015 durante a disciplina Teorias da Educação I, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta disciplina foi responsável por despertar em mim o interesse pelo estudo epistemológico da Pedagogia, visto que, no contexto das aulas, fui confrontado com a ideia de que a Pedagogia não possui estatuto científico. Mediante análise dos textos de alguns teóricos que abordam o assunto, tais como Estrela (1993), Franco (2008) e Pimenta (2011), meu interesse foi aguçado para questões epistemológicas, o que posteriormente foi direcionado para a Didática, principalmente após a disciplina Didática Geral, componente curricular que, muitas vezes, é entendido como aulas sobre como ensinar.

Além do percurso acadêmico no âmbito do ensino superior, o interesse pela Didática também é resultado de questionamentos oriundos da minha trajetória como aluno e professor da educação básica. Durante meu processo de escolarização, principalmente no ensino médio, realizei algumas afirmativas do tipo: “esse(a) professor(a) não tem Didática”; “ele(a) sabe só pra ele(a)”; ou, ainda, “tem muito conhecimento, mas não sabe transmitir”. Após assumir função pública como professor de escola, durante alguns anos passei a questionar meu próprio trabalho docente, o que me fez entender de forma mais evidente que o trabalho do professor não pode ser fundamentado em uma espécie de *laissez-faire*, e sim num campo prático-teórico-científico denominado de Didática. Então, considero que esta pesquisa oferece respostas para os meus questionamentos pessoais e, ao mesmo tempo, questionamentos que porventura façam parte da subjetividade de alunos, professores e pesquisadores que tenham acesso ao presente texto. Ainda, não menos importante, oportuniza elementos que possibilitam uma reflexão crítica sobre o ensino como o principal trabalho do professor.

Pedagogicamente, a pesquisa justifica-se por discutir um assunto que pode levar o leitor a ter uma compreensão mais abrangente sobre a Didática, visto que muitos alunos e docentes distanciam-se das discussões e pesquisas teóricas por almejarem, muitas vezes, receitas prontas sobre como proceder nas suas atribuições de ensinar. Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 16),

¹ No texto referente à justificativa pessoal, solicito licença ao leitor para a utilização da primeira pessoa do singular, já que trata-se de um texto autobiográfico.

[...] recentes concursos públicos de ingresso em Didática no ensino superior, apresentam-se candidatos que, em sua maioria, não realizaram qualquer leitura sobre o tema, não dominam a produção e mesmo os conhecimentos próprios da Didática, e não a têm em suas preocupações de pesquisa. Esse perfil é presente mesmo entre aqueles oriundos de cursos de Pedagogia e de pós-graduação na área de educação e ensino.

As autoras apontam que as produções na área da Didática não estão servindo para subsidiar o trabalho docente do professor recém-aprovado em concurso público para ensinar sobre a Didática. Nesta situação, parece que o professor não busca apropriar-se da literatura da área da Didática, nem mesmo por ocasião do certame, dando a entender que o ensino pelo qual ficará na sua responsabilidade será determinado somente pela prática, de modo que a Didática é desvalorizada pelo próprio professor de Didática. Além disso, Almeida e Pimenta (2014, p. 16-17) afirmam que “outra evidência da desqualificação da importância da Didática é a ausência de trabalhos resultantes de pesquisas, que são apresentados em eventos educacionais, mesmo entre aqueles que a têm como área temática específica”. Em conformidade com as autoras, é possível afirmar que há uma escassez de trabalhos em eventos mesmo quando a Didática é a temática principal, como por exemplo o ENDIPE e o GT de Didática da Anped.

Para agravar ainda mais este quadro paradoxal, Libâneo, fundamentado em estudos sobre a presença da Didática nas pesquisas de mestrado e doutorado, reunidos na obra organizada por Longarezi e Puentes (2017), atesta que “nos cursos de pós-graduação em Educação, é visível a depreciação da didática” (LIBÂNEO, 2019, p. 151), e detalha as ausências encontradas nas pesquisas:

A pesquisa aponta, assim: Ausência, nos cursos de pós-graduação em Educação, de estudos sobre o corpo teórico da didática – fundamentos, objeto da didática, discussão epistemológica – e metodologias de ensino; foco na formação de professores, secundarizando condições e modos do exercício profissional; número pequeno de projetos voltados à prática pedagógica docente em sala de aula e modesto impacto das pesquisas e produções em didática nos problemas de natureza pedagógico-didática nas escolas; e não reconhecimento da didática como campo de formação e investigação (LIBÂNEO, 2019, p. 151).

A situação a qual encontra-se a Didática é preocupante, sobretudo porque o estudo científico dos fundamentos do pensamento didático contribui na busca por tornar o ato do professor mais responsável, consciente e crítico para ajudar na melhoria da educação brasileira e, por sua vez, a educação também ajudará na busca por uma verdadeira transformação social. Todavia, esta preocupação ao invés de imobilizar, aumenta ainda mais a responsabilidade e desperta pesquisadores individuais ou grupos de pesquisa a contribuírem para uma fundamentação teórica do trabalho docente por meio de pesquisas e publicações sobre a

Didática. Mesmo que haja problemas relacionados à presença da Didática nas pesquisas produzidas, a licenciatura em Pedagogia e os cursos *stricto sensu* em Educação, dentre outros, continuam como os principais centros de pesquisas científicas do campo da Didática, tanto que o texto dissertativo aqui apresentado adequa-se a uma linha e núcleo de pesquisa que tem a Didática como um dos seus interesses principais.

A justificativa científica dá-se pelo interesse em seguir a tradição que estuda a Didática em uma perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo reconhecendo a constatação de Oliveira (2011, p. 152) a qual identifica que “na literatura da área, é rara a existência de reflexões epistemológicas sobre as concepções de conhecimento que permeiam a constituição da didática”. As carências de pesquisas epistemológicas da Didática contribuem para o enfraquecimento dos fundamentos do pensamento didático, visto que isenta a Didática de constantes questionamentos críticos e autocríticos. Na opinião de Pimenta (2019, p. 34),

Pensar a didática a partir de seus princípios epistemológicos contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino –, assim como abrange a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na construção de saberes, historicamente instituídos.

Ensinar não é algo que se adquire de forma inata, nem tampouco pelo mero estudo decoreba e reproduzidor de técnicas de ensino. O ensino é uma atividade que precisa ser muito bem fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos. A Didática, responsável por refletir rigorosamente sobre a teoria e a prática do ensino, possui demandas investigativas que surgem diretamente dos desafios encontrados na sala de aula, proporcionando o alargamento dos horizontes dos professores em relação aos seus problemas diários, o que proporcionará uma atuação eficaz na busca permanente pela superação das dificuldades no percurso do ensino e da aprendizagem. Como a história é ininterrupta, cabe à Didática sempre estar à frente do seu tempo para perceber as novas demandas que porventura forem surgindo e, caso seja preciso, de forma concomitante tematizar e ressignificar sua tarefa.

O estudo justifica-se ainda política e socialmente por várias inquietações e problemáticas que serão discutidas não só aqui, mas também em outras partes do texto, as quais são circunscritas a incapacidade de o poder público fazer justiça ao artigo 6º da Constituição Federal (CF) de 1988, que determina a educação como um direito social, pois, para além de facilitar o acesso, torna-se fundamental também proporcionar e ofertar uma educação de qualidade. O artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como um reflexo do artigo 211º da CF, assegura que os entes federados, isto é, união, estados, distrito

federal e municípios, devem organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino. A ideia é que cada ente federado deverá construir seu próprio sistema e o conjunto desses sistemas resultaria no Sistema Nacional de Educação (SNE), articulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Planos Estaduais de Educação (PEE) e Planos Municipais de Educação (PME).

Nesta tessitura de programação da descentralização da educação há inúmeros problemas que podem ser identificados e apresentados, como o próprio descomprometimento e falta de articulação consistente entre os entes federados, o que causa sérios problemas para todos os sistemas. Mais um problema que pode ser identificado é a constante interferência política, principalmente em sistemas municipais, onde prefeitos e vereadores assumem posturas de proprietários das escolas mediante desmandos no seu interior para fins eleitoreiros. No entanto, um problema de maior amplitude e mais recente foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, regime financeiro apelidado de PEC do Teto dos Gastos, que congela por 20 anos investimentos em áreas sociais, entre elas a educação, com o objetivo de resolver o problema do déficit fiscal do país. Mesmo o artigo 212º da CF garantindo o percentual mínimo de investimento em educação, por causa da PEC 95, passa a ser restrito qualquer tipo de aumento nos investimentos da área educacional.

Passar 20 anos sem aumento nos investimentos em educação por parte dos governos significa que os investimentos mais significativos poderão partir do setor privado, o que não deixa de já ser uma realidade em muitos casos. Se por um lado existem investimentos de modo perpétuo em escolas e universidades privadas a fim de realizarem seus empreendimentos, o governo ainda contribui por meio dos incentivos fiscais e privatizações. A impressão é que a descentralização da responsabilidade e a falta de investimentos na educação pública fazem parte de um projeto que visa diminuir o Estado, até que a educação fique totalmente nas mãos de setores privados, sendo o ensino superior o principal alvo neste momento. Se tratando de educação básica, o Censo da Educação Básica 2019 (INEP, 2020) aponta um total de 47,9 milhões de matrículas em escolas no Brasil. Desse total, 38,9 milhões de matrículas foram na rede pública e 9 milhões na rede privada. Os resultados evidenciam a superioridade de matrículas na rede pública, a qual chega a 81% de matrículas, contra 19% da rede privada.

Passando para os resultados do ensino superior, quantificado pelo Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019), a diferença entre as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas inverte-se. No Brasil existem 2.537 IES, sendo 299 públicas e 2.238 privadas, as quais somam um total de 8,5 milhões de matrículas em cursos presenciais e na modalidade de educação a distância (EaD), incluindo bacharelados, licenciaturas e tecnólogos.

Deste total, 2,1 milhões são em IES públicas e 6,4 milhões são em IES privadas. Logo, de forma significativa, as IES privadas chegam à marca de 75,4% do total de matrículas contra 24,6% das IES públicas. Este mercado de ensino superior privado é dominado principalmente por dois grupos: o primeiro é o grupo Cogna², antigo Kroton, que se autointitula como a maior empresa de educação do mundo e tem como subsidiárias grandes instituições de ensino como Anhanguera, Unopar, Pitágoras e Uniderp. O segundo é o grupo Yduqs³, antes denominado de Estácio, proprietário da instituição de ensino Estácio.

Para alguns há uma linha tênue e para outros existe uma separação abissal entre instituição pública e privada, da mesma forma há considerações diferentes entre a disparidade de ensino presencial e EaD. De todo modo, ambos possuem problemas e possibilidades, mas um problema peculiar das instituições públicas é a falta de investimentos, evidenciada pelas condições físicas precárias às quais se encontram. Diante dessa situação, ainda surgem diversas formas de injetar dinheiro em instituições privadas. Para exemplificar, duas formas podem ser apresentadas. A primeira, de iniciativa privada, é o Educa Mais Brasil⁴, um programa de bolsas de estudo de até 70% para educação básica, graduação, pós-graduação e outros cursos em instituições privadas. A segunda, de iniciativa pública, é o Programa Universidade para Todos (ProUni)⁵, criado em 2004, pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais ou parciais em cursos de graduação em instituições privadas. Esses exemplos servem para mostrar como as instituições de ensino privadas, em parceria ou não com setores públicos, constroem diferentes formas de captar e manter os estudantes.

Soma-se a isto, ataques de várias formas e tipos ao setor público de ensino. Em relação à educação básica, existem discursos em defesa da implementação da EaD de forma integral, almejando superar o parágrafo 4º do artigo 32º da LDB (BRASIL, 1996), cujo texto possibilita o ensino a distância apenas “como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Outro ataque surge do Programa Escola Sem Partido⁶, um movimento ultraconservador responsável por impulsionar diversos projetos de lei nas esferas municipais, estaduais e federais que, ao invés de “combaterem” a “doutrinação ideológica” nas escolas, buscam estabelecer suas ideologias ao censurar a liberdade de

² Cf. <https://www.cognaedu.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

³ Cf. <https://www.yduqs.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

⁴ Cf. <https://www.educamaisbrasil.com.br/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

⁵ Cf. <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

⁶ Cf. <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

expressão do professor em sala de aula, evidenciando total inconstitucionalidade ao contradizer os incisos II e III do artigo 206º da CF, que determinam o seguinte:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Já em relação ao ensino superior os ataques são muitos, como a ampliação da EaD e o “contingenciamento” nos orçamentos das universidades, institutos federais e escolas de aplicação. No entanto, um novo ataque é denominado de “Future-se”, um programa desenvolvido em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC), sem consulta ou diálogo prévio com as comunidades acadêmicas, com o objetivo de incentivar à capacitação de recursos e o empreendedorismo por parte das instituições de ensino federais. Ou seja, as instituições federais que aderirem ao Programa devem desenvolver modos de angariar recursos. Porém, captar recursos do setor privado é no mínimo aproximar as universidades do mercado financeiro e criar uma relação de dependência, como se os seus interesses fossem semelhantes. Instituições de ensino superior e o mercado financeiro possuem ou devem possuir interesses antagônicos e finalidades diferentes, e ainda que as instituições de ensino contribuam para o desenvolvimento econômico do país, elas não devem estar a serviço do mercado financeiro.

Além do mais, cresce de forma rápida o número de digital *influencers* com forte viés político extremista. Atuam principalmente como *youtubers* e suas popularidades podem ser observadas por meio das quantidades de visualizações e inscritos nos seus canais. Um grupo que vem ganhando engajamentos, principalmente no meio da juventude, chama-se Brasil Paralelo⁷, uma empresa independente de mídia audiovisual fundada em 2016 que recentemente lançou uma série de três episódios onde busca denunciar os erros da educação brasileira. De modo geral, a série despeja críticas contra o estabelecimento da educação como um dever do Estado, ou melhor, a educação pública e gratuita, e contra o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

O quadro que se pinta ao longo dos três episódios é que as escolas nasceram na Grécia Antiga de forma sublime e, com o passar dos séculos, foram desvirtuadas pelo processo de estatização. Diante disso, será que para eles o modelo grego antigo é o ideal de escola? Caso sim, é preciso lembrá-los que os jovens que possuíam tutores eram os filhos da aristocracia ateniense, os cidadãos da época, detentores de propriedades, escravos e, principalmente, ócio.

⁷ Cf. <https://site.brasilparalelo.com.br/sala-de-transmissao-a-patria-educadora/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Segundo Arendt (1979, p. 45), “os cidadãos atenienses [...] eram cidadãos apenas na medida em que possuíssem tempo de lazer, em que tivessem aquela liberdade face ao trabalho”. Em resumo, na Grécia Antiga só frequentava as aulas com tutores a classe privilegiada da sociedade, aqueles que não precisavam trabalhar. Já os filhos dos trabalhadores aprendiam um ofício, geralmente do pai, para adentrarem o quanto antes na dinâmica do trabalho. Esta segregação entre uma formação intelectual e outra para o trabalho não é novidade nem mesmo na história da educação no Brasil, mas trata-se de um passado que precisa ser lembrado para ser combatido.

Outra pergunta que surge é: quem os idealizadores da série apontam como patrono da educação brasileira em substituição a Paulo Freire? A principal justificativa para deslegitimar o educador pernambucano é sustentada na suposição que sua pedagogia conscientizadora - ou educação como um ato político - é uma proposta marxista que visa gerar uma revolução comunista. É evidente que a compreensão de Paulo Freire da educação como um ato político não é a mesma dos idealizadores da série. Para Freire ser político é tomar partido, por isso ele explica:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (FREIRE, 2013, p. 100).

Freire é um teórico que busca a superação de qualquer tipo de autoritarismo, seja de direita ou esquerda, que coloque em risco a democracia e as liberdades individuais. E entende isso de tal forma que assegura que os professores têm a responsabilidade de ajudar os alunos a pensarem certo, isto é, fazer relação entre o conteúdo escolar e o próprio contexto de bairro, cidade e país. Em virtude disso, ele afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24). A ideia é que no contexto do ensino e aprendizagem o aluno seja um ser curioso, questionador e crítico, superando uma postura passiva. E, neste processo, o compromisso político do professor na busca pelo bem comum não pode ser desvinculado de um bom preparo técnico, visando coordenar as atividades em sala de modo científico, para não ensinar sem segurança, e ético, para não mentir.

Diante das críticas e ataques direcionados ao ensino público e gratuito, que tenta convencer do seu alto custo e da sua irrelevância perante às mudanças econômicas, torna-se

muito difícil defender as instituições públicas. O principal motivo para isso é que todas as críticas e ataques são apresentados tendo como estigma a noção de modernidade. Do ponto de vista de Laval (2019, p. 195), “sejam quais forem a natureza e o teor da ‘reforma’ ou da ‘inovação’, basta dizer que haverá ‘modernização’ da escola para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia, adaptação à vida contemporânea etc.”. Vários institutos, fundações, coalizões, entidades e organizações de natureza independente surgem em defesa da educação e das instituições públicas. Algumas, como a organização Todos Pela Educação⁸, apresentam-se com muitas pautas legítimas, importantes e com discurso de imparcialidade. Mas, como são mantidas por doações de pessoas físicas e jurídicas, não é exagero imaginar que as pautas são de alguma forma influenciadas por quem financia.

Mediante tudo isso que foi dito, a relevância central desta pesquisa é evidenciar que a Didática proporciona um embasamento para que os profissionais da educação tenham uma postura simultânea de retaguarda e vanguarda perante as lutas contra o condicionamento das instituições de ensino ao neoliberalismo, ideologia que surgiu no final da década de 70 e início da década de 80, responsável por legitimar o desenvolvimento de alguns e o subdesenvolvimento de outros. Seu principal alvo é o Estado como garantidor do bem estar social e as garantias sociais, como educação, saúde e moradia, visto que essa ideologia fundamenta-se em práticas político-econômicas de austeridade e num espírito de competição, o que legitima a desigualdade. No aspecto intelectual, dois representantes do neoliberalismo são Friedrich von Hayek (1899-1992), um dos principais representante da Escola Austríaca, e Milton Friedman (1912-2006), da Escola de Chicago. No campo político, destaca-se os nomes de Margaret Thatcher (1925-2013), primeira-ministra inglesa, e o republicano Ronald Reagan (1911-2004), quadragésimo presidente dos Estados Unidos.

A interferência neoliberal na educação busca transformar em mercadoria tudo que toca para fins econômicos e, ao mesmo tempo, eliminar quaisquer possibilidades de os professores assumirem suas responsabilidades sociais de serem agentes de transformação. A estratégia utilizada é despolitizar a educação e, para isso, há uma busca por alienar o professor quanto o resultado do ensino e da aprendizagem. Martins (2012b, p. 86) explica com detalhes o processo de alienação docente:

o professor, um assalariado, perde algumas características de sua profissão, ou seja, perde o controle sobre a atividade do seu trabalho, bem como do seu produto. As decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer, serão na maioria das vezes tomadas por um pequeno grupo dentro da organização hierárquica que se estabelece

⁸ Cf. <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 29 mar. 2020.

nesse modelo de sociedade. A maioria, fica reservada a função de executar tarefas parcelarizadas. Dessa forma, o professor, como profissional assalariado, quase sempre não participa do momento de concepção do processo de ensino. Ou seja, não lhe compete definir objetivos, selecionar e organizar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, bem como avaliar os resultados. Ele apenas executa o que os outros pensaram. Assim, na prática cotidiana, dos três níveis de competência que lhe foram apresentados como seus no processo de ensino, quais sejam, planejamento, execução e avaliação, apenas o nível de execução lhe é reservado.

A citação de Martins descreve como resta ao professor da educação básica apenas definir a metodologia a qual irá executar um planejamento que não foi feito por ele, visando preparar os alunos para avaliações elaboradas também por terceiros⁹. É justamente neste contexto de alienação do trabalho docente que é reforçada a redução da Didática ao estudo de técnicas de ensino visando bons resultados, e/ou um conjunto de tecnologias procedimentais que visa apenas oferecer subsídios técnicos para os professores, ou seja, há um reducionismo quando a Didática é compreendida como um manual de receitas prontas sobre como proceder nas atribuições de ensinar. E nesta visão neotecnicista, entendida por Saviani (2013) como a flexibilização dos processos de ensino aprendizagem e o controle total dos resultados, o professor é levado a pensar que é autônomo. Mas não passa de uma falsa liberdade que é controlada pelos resultados.

Diante disso, passa a ser ainda mais preponderante o conhecimento didático para que os professores não assumam uma postura modernista, isto é, “postura de submissão a tudo que se diz moderno, de caráter acrítico e apressado” (DEMO, 2014, p. 20). É importante citar que Libâneo (2019) sublinha que as políticas educacionais neoliberais provocaram o enfraquecimento da Didática. Em adição, Franco (2019b) aponta que a Didática tem sido cada vez mais colocada em escanteio. E, ainda, Almeida (2019) afirma que tem entrado em cena de forma cada vez mais forte uma didática parceira do neoliberalismo na busca pelo lucro. Por consequência, torna-se importante que o professor se afaste de uma perspectiva neoliberal de didática para fundamentar sua teoria e prática na Didática que é capaz de responder os desafios que são típicos de países subdesenvolvidos como o Brasil. Para que isso seja possível, é preciso revisitar os fundamentos epistemológicos da Didática, o que de fato esta pesquisa se propõe a fazer.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscará responder o seguinte problema: o que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática, situando suas implicações para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da

⁹ Aqui são inclusas as avaliações externas e as avaliações periódicas das disciplinas que aos poucos começam a serem elaboradas pelas secretarias de educação de alguns entes federados, principalmente municipais.

Didática? Deste problema surgem alguns problemas específicos: de que forma a epistemologia ocidental dominante fortalece a tendência essencialista e normatizante de ciência? Como as epistemologias do Sul, com sua afinidade eletiva com o pensamento decolonial, legitimam o deslocamento da produção de conhecimento que anuncia outras racionalidades? O que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática e as ressonâncias para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática?

As respostas para o problema geral e problemas específicos, ajudarão na busca pela análise sobre o que é a Didática. Logo, a pesquisa terá como objetivo geral do estudo: compreender o que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática, situando suas implicações para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática. Deste objetivo surge os objetivos específicos: refletir sobre a forma como a epistemologia ocidental dominante fortalece a tendência essencialista e normatizante de ciência; descrever como as epistemologias do Sul, com sua afinidade eletiva com o pensamento decolonial, legitimam o deslocamento da produção de conhecimento que anuncia outras racionalidades; e distinguir, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática e as ressonâncias para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática.

As principais categorias que se apresentam como fundamentais para a realização dessa pesquisa são: Didática; flexibilizações da Didática e epistemologias do Sul. Como a categoria Didática já foi trabalhada nesta introdução de forma preliminar, passa a ser necessário definir o que se entende por flexibilizações da Didática e epistemologias do Sul. A expressão “flexibilizações da Didática” é aprimorada no contexto deste trabalho de forma muito peculiar. A palavra flexibilização, como já mencionado, é um substantivo feminino que denota a ação do verbo flexibilizar, isto é, ter a capacidade de adaptação diante de circunstâncias diferentes, principalmente para realizar atividades diversas. Sua utilização aqui indica que a Didática não deve ser entendida como apenas uma coisa, ou seja, apesar de haver uma prática comum, seja em textos ou discursos, de tratar a Didática como um termo possuidor de apenas um significado, o presente trabalho identifica que a Didática se apresenta de formas diferentes. A fim de identificar essas flexibilizações da Didática, a contribuição de alguns didatas foi fundamental, principalmente da também portuguesa Isabel Alarcão, cujo entendimento define que a Didática pode ser encontrada como ação, disciplina, ciência e política.

Por sua vez, tendo como principal expoente o português Boaventura de Sousa Santos, as epistemologias do Sul, como uma proposta decolonial, é uma opção epistemológica que busca reconhecer, respeitar e valorizar os diversos conhecimentos e seus critérios de

validação que surgem nos contextos de lutas contra o neoliberalismo, algo que será apresentado no terceiro capítulo. Por isso, Santos utiliza o termo epistemologia no plural, significando que deve haver um diálogo horizontal entre as diversas formas de produzir e validar o conhecimento existentes no mundo, superando, assim, a tendência essencialista e normatizante da ciência moderna ocidental, originária do continente europeu, a qual concebe que há um padrão universal de produção e validação do conhecimento, assunto que será descrito com mais detalhes no próximo capítulo. Já a palavra Sul é utilizada como uma metáfora para fazer referência aos conhecimentos alternativos e marginalizados pela racionalidade moderna ocidental, metaforicamente denominada de epistemologia do Norte. Assim, o objetivo principal das epistemologias do Sul é uma proposição de justiça cognitiva, quer dizer, a valorização de todos os conhecimentos que ajudam na emancipação humana.

Conforme Caldeira e Azzi (2013, p. 100), a Didática apresenta duas dimensões: “a explicativa, que possibilita a compreensão de seu objeto de estudo, e a projetiva, que viabiliza a proposição de novas formas de ação didática”. O pressuposto desta pesquisa é que dentre os principais atributos da Didática, além das características explicativa e projetiva, principalmente fundamentada nas Epistemologias do Sul, está a protetiva, isto é, a tarefa de impedir que professores e instituições de ensino sigam em uma direção pela qual resultará em autodestruição. Simbolicamente, esta atitude pode ser representada por um farol, significando que a Didática como farol tem a tarefa de impedir que professores e instituições aceitem ou tomem decisões pelas quais comprometam o ensino público, gratuito e laico. E, ainda, que a compreensão das flexibilizações da Didática permita um distanciamento de qualquer tentativa de reducionismo da Didática.

Dito isso, a construção do estado da questão apresenta-se como imprescindível para o desenvolvimento de uma pesquisa atual e relevante do ponto de vista de sua contribuição. A concepção de Estado da Questão foi desenvolvida nas produções dos autores Nóbrega-Therrien e Therrien. Estes autores compreendem que a finalidade do estado da questão é de “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 2). Além disso, mediante o estado da questão, o pesquisador é levado ao domínio conceptual e ao domínio da literatura. O primeiro refere-se à capacidade de organizar ideias e perspectivas teóricas com coerência visando explorar e interpretar seu objeto de estudo. Já o segundo, refere-se à capacidade de utilizar uma extensa e relevante literatura durante o processo de investigação e escrita das ideias.

Assim sendo, na busca por identificar o estado da questão desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em várias bases de dados na internet ao longo de 2018 e 2019, inclusive banco de dissertações e teses de algumas universidades. Os resultados das pesquisas sobre as categorias Didática e Epistemologia apontaram que, ao menos até 2019, ainda havia uma ausência de trabalhos no contexto brasileiro que se propusessem a estudar a Didática numa perspectiva epistemológica, o que inclui também as epistemologias do Sul. Também, no mesmo período, foi efetuada uma pesquisa na busca por identificar os livros que abordam essas categorias. Após a identificação dos livros e artigos, foi dado início aos processos de compras e impressões. As leituras e organizações das ideias para a presente pesquisa iniciaram no começo de 2019, embora as leituras sobre Epistemologia e Didática tiveram início entre os anos de 2015 e 2016. Esse processo de busca pelo estado da questão foi muito importante porque possibilitou uma familiaridade com os autores que discutem os temas e um domínio teórico dos conceitos.

O quadro teórico da pesquisa foi elaborado a partir de conceitos, concepções e ideias de autores que ajudam no processo de compreensão das principais categorias desta pesquisa. Para pensar as categorias Didática, ensino e aprendizagem será possível contar com as contribuições de autores como Alarcão, Franco, Libâneo, Lima, Marin e Pimenta. Já as contribuições para o estudo das epistemologias do Sul virão principalmente de Santos. A escolha dos autores é fruto de constantes leituras e pesquisas sobre os assuntos.

1.1 Plano Metodológico

A fim de responder à pergunta lançada como problema de pesquisa, um plano de ação, convencionalmente denominado de metodologia, foi essencial para determinar o melhor caminho e as etapas da investigação. De acordo com Demo (1985, p. 19), “metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos”. Ou seja, a metodologia trata do caminho a ser tomado e das regras a serem adotadas para a realização de uma pesquisa. Deste modo, é possível determinar que a metodologia de uma pesquisa é algo para além de um conjunto de técnicas. Ou melhor, a pesquisa trata da relação entre problema, teoria, método, técnicas e interpretação do pesquisador. Entretanto, como a metodologia é algo variável, torna-se necessário definir claramente as principais partes constitutivas do plano utilizado para atingir as finalidades desta pesquisa.

De início, torna-se necessário sublinhar que pesquisar consiste numa atividade que busca gerar conhecimento sobre uma parcela da realidade, onde, na maioria dos casos, antecede o ensino. Para realizar uma pesquisa é necessário confrontar “as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 1-2). Nesta confrontação, as respostas para o problema podem fundamentar-se em conhecimentos estabelecidos ou em novas teorias (MINAYO, 2015). De outro modo, pesquisar é buscar respostas para problemas até então não esclarecidos, sendo que, de acordo com a metodologia convencional, um problema configura-se de natureza científico quando envolve variáveis que estabelecem relação de conflito. Devido a isso que “um problema social não é a mesma coisa que um problema científico” (DESLANDES, 2015, p. 40), pois, para que um problema social seja científico, ele precisa ser elaborado de uma forma que possa ser pesquisável.

A abordagem do problema pode ser quantitativa, que reduz o conhecimento a análises de dados coletados de forma padronizada e linear, e qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21). Não resta dúvida que as discussões sobre a melhor forma de abordar uma pesquisa divide opiniões e gera objeções até hoje. Entretanto, esta pesquisa configura-se como qualitativa por entender que o espaço educativo e suas produções teóricas são marcadas por relações simbólicas e complexas, o que dificilmente pode ser representada por análises quantitativas. Ademais, a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva que expressa múltiplas formas criativas de abordar os construtos sociais, cujos os resultados podem ser apresentados de modo imediato.

Quanto à natureza, a pesquisa pode ser caracterizada como básica/teórica, entendida por Demo (1985, p. 23) como “aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência”. É preciso reconhecer que “uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos. Da mesma forma, uma pesquisa pura pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática imediata” (GIL, 2002, p. 18). Isto quer dizer que a pesquisa teórica, assim como os outros tipos, possui sua importância na produção de conhecimento e esclarecimento de fenômenos.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Para Marconi e Lakatos (2012), a pesquisa bibliográfica permite resolver velhos e novos problemas ao possibilitar o contato do pesquisador com as publicações já elaboradas sobre o objeto a ser investigado. Segundo Gil (2002, p. 45),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Ou seja, a pesquisa bibliográfica busca refletir sobre um problema a partir de conhecimentos teóricos prévios publicados em livros, artigos, dissertações e teses. Na busca por consonâncias e dissonâncias entre os dados colhidos e o objeto a ser investigado, o autor vai confrontando e selecionando o que mais se adequa aos objetivos da pesquisa. Entretanto, deve ser evidente que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166). Quer dizer, diferente de uma repetição da literatura existente, a pesquisa bibliográfica deve reconstruir o objeto de tal forma que seja possível produzir um enfoque diferente responsável por suscitar conclusões relevantes. Em se tratando de dificuldade, a pesquisa bibliográfica não deixa a desejar em comparação com nenhum outro procedimento de pesquisa.

A teoria, o método e a técnica são três elementos importantes que compõem o desenho básico da pesquisa científica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 52), teoria é “um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”. Este entendimento é carregado de conceitos, ideias, noções, representações e modelos sobre o real, isto é, determinadas concepções do mundo e das ações humanas. Em outras palavras, a teoria é a sistematização dos entendimentos que servem para compreender um fenômeno natural ou social, entendendo que o ato interpretativo deve necessariamente levar em consideração as mudanças proporcionadas pelo novo conhecimento na dinâmica do tempo.

A teoria que orienta a presente pesquisa, cujos detalhes serão apresentados no terceiro capítulo, denomina-se decolonialidade, um projeto que busca formas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização, seja ele capitalista/neoliberal ou socialista/comunista, e perante o projeto euro-americano de modernidade/colonialidade. Cada vez mais os países imperiais ocidentais buscam formas de interferir nos países subdesenvolvidos, sendo o neoliberalismo uma das formas que tem se consolidado no Brasil, legitimando a exploração em troca do lucro. Em razão disso, cada vez mais faz-se necessário o desenvolvimento de teorias que ajudem na busca por justiça social para todos que sofrem e que são marginalizados.

Porém, mesmo na abordagem qualitativa, onde os caminhos e procedimentos são muitos, ainda é possível perceber um fetichismo ou, no mínimo, um reducionismo metodológico que supõe neutralidade e primazia do método e da técnica na busca pela objetividade científica. Hoje é possível perceber uma emergência de novos métodos e até mesmo a sua negação, o que, ao invés de mostrar um relativismo, torna claro que de tempos em tempos novas formas de interpretação vão surgindo. Neste contexto de excepcionalidade, torna-se natural que as formas tradicionais de pesquisa sintam-se desafiadas, mas quando o novo converte-se em comum, o que às vezes leva muito tempo, passa a não ser mais possível diferenciar o tradicional do excepcional. De todo modo, não existe método neutro e, aparentemente, não cabe mais que as definições de método e técnica sejam impostas de forma arbitrária.

A pesquisa científica, ao contrário de um caminho de flores, parece mais uma odisséia onde a metodologia assemelha-se a uma bússola que aponta a direção a seguir. Por mais que a direção seja essencial, o trabalho humano é mais importante, de modo que ao lado do método e da técnica existe um pesquisador marcado por suas experiências pessoais e visão de mundo, a qual é preponderante na hora da escolha dos procedimentos. Portanto, a metodologia aqui apresentada prioriza o fator humano, a concepção de humanidade e a busca por humanização acima dos procedimentos, pois, por mais que pareça uma relação igualitária de interdependência, é compreendido aqui que a direção do objetivo precisa estar correta, mas a caminhada é mais crucial do que o caminho. Este axioma ficará mais evidente ao ser contrastado aos métodos e procedimentos.

O método de uma pesquisa consiste, dentre outros aspectos, em conceitos, princípios e regras que orientam a interpretação (MINAYO, 2015). Para reconstruir uma realidade passa a ser importante que um método integre o plano metodológico, entretanto, não pode ser qualquer método e não basta que seja um método clássico. É preciso apostar em métodos alternativos que façam sentido para os problemas específicos da América-Latina. Em outras palavras, se quase a totalidade dos métodos tradicionais de investigação são desenvolvidos no eixo Europa-América do Norte, é necessário que os problemas latino-americanos não sejam estudados somente por meio de métodos importados. Entretanto, pensar métodos nas margens do domínio euro-americano corre o risco de ser considerada uma prática de desobediência por romper com os métodos já estabelecidos na academia por metodólogos de prestígio. O que não deixa de ser uma verdade, embora, seguindo a indicação de Santos (1989), um termo mais apropriado, em substituição à desobediência, é transgressivo.

Então, de forma transgressiva, esta pesquisa propõe adotar o método dialético com o momento analético. O método dialético moderno, tendo Hegel e Marx como os principais teóricos, “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 7-8). Esta definição possibilita compreender que uma das características básicas da dialética é a busca de entender os fenômenos sociais levando sempre em consideração os aspectos contrários, por isso, nada permanece de forma imutável. De modo geral, a diferença entre Hegel e Marx consiste que o primeiro é idealista e o segundo é materialista. O idealismo hegeliano tem como princípio que a Ideia Absoluta [ou simplesmente pensamento ou razão] é anterior e determinante para a compreensão da realidade (KONDER, 2008; NÓBREGA, 2011). Por sua vez, o materialismo marxista tem como princípio a primazia da realidade [ou condições materiais] sobre a razão, ou melhor, uma unidade entre realidade [prática] e pensamento [teoria]. Entretanto, para além de uma oposição à razão, a realidade é produção, com isso, o processo de compreensão da realidade envolve ao mesmo tempo a busca por sua transformação. Como afirma Marx, “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, 2007, p. 535).

Outra característica básica da dialética idealista e materialista é a totalidade, porém, para os idealistas a totalidade é absoluta enquanto para os materialistas o processo de totalização nunca alcança um estado definitivo. Entretanto, em ambos a totalidade naturaliza a exclusão de formas de pensar e conceber o mundo, existentes para além do pensamento eurocêntrico, tornando validadas apenas as reflexões que estejam no interior da totalidade. Assim, o Outro, isto é, o que não está na totalidade, é visto como inferior, o que evidencia uma total dependência da periferia em relação ao centro, como explica Dussel (1986, p. 244):

Olhando a partir das nações do “centro” (Europa e seus filósofos), o que acontece na “periferia”, na história ou nos costumes da própria “periferia” (a partir de sua exterioridade) é a pura irracionalidade, porque se identifica o racional com a própria civilização e a barbárie com a exterioridade.

A totalidade eurocêntrica universalizou e fechou em si mesma as possíveis formas de conhecer a realidade, com isso, passou a exercer uma dominação e eclipsar tudo que é externo. Como um sintoma desta dominação, Grosfoguel (2012) identifica que os teóricos europeus e estadunidenses são constantemente citados por teóricos de outras partes do mundo, mas não vice-versa. Além disso, para que tenham suas reflexões validadas, os teóricos de outras partes do mundo precisam fundamentá-las em teóricos do eixo Europa-Estados Unidos e

escrever em inglês. Neste entendimento, a produção científica é realizada a partir de teorias e métodos existentes na totalidade do pensamento eurocêntrico, ou seja, a reflexão dialética leva em consideração apenas as contradições internas dos conceitos e das estruturas de pensamento, deixando à margem as contradições externas. Diante disso, por seu forte apego à totalidade, a dialética não produz nada novo que já não exista na sua totalidade. É por isso que em contraposição às dialéticas da totalidade de Hegel e Marx, por influência de Emmanuel Levinas, Dussel propõe a dialética da alteridade.

A dialética da alteridade, chamada por Dussel de analética¹⁰, como um momento responsável por ampliar o método dialético, consiste em uma crítica às totalidades e uma abertura ao diálogo e reconhecimento do Outro como o outro, tomando a sua voz necessária para a compreensão e transformação da realidade, ao mesmo tempo que enfrenta as barreiras que impedem a queixa do Outro de ser ouvida. Por isso, por exemplo, o momento analético do método dialética vai além da totalidade da dialética moderna, de forma sensível aos menos favorecidos e comprometido eticamente com as injustiças e desigualdades latino-americanas. Como consequência, a voz do latino-americano deixa de ser estranha e marginalizada para ser o começo e o fim no processo de compreensão e transformação da realidade da América Latina, pois, como afirma Dussel (1986, p. 196), “[...] analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para ‘servi-lo’ criativamente”. Portanto, o momento analético é a superação da totalidade exclusivista a favor de uma totalidade inclusiva, que possibilita uma produção crítica a partir da margem da totalidade moderna com o objetivo de contribuir para a libertação das diversas formas de injustiça.

Além disso, uma pesquisa pode ser metodologicamente classificada do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados. A técnica é inseparável e depende do método, podendo esta relação ser descrita pela seguinte analogia: “o método seria o caminho que, por exemplo, liga uma cidade a outra e, a técnica, o transporte utilizado pelo motorista (pesquisador) para percorrer este caminho com sucesso” (NÓBREGA-THERRIEN; FARIAS; SALES, 2010, p. 61). Ou seja, a técnica é a utilização do método em situações práticas. De acordo com Santos (1989, p. 180-181), a aplicação técnica possui alguns problemas devido as seguintes características:

- 1) Quem aplica o conhecimento está fora da situação existencial em que incide a aplicação e não é afetado por ela; 2) Existe uma separação total entre fins e meios.

¹⁰ É preciso identificar que, apesar de haver uma evolução sobre a analética nos textos de Dussel, assim como em Hegel e Marx, no pensamento dusseliano não existe um modelo de método que visa alcançar a objetividade científica ou que sirva para todas as ciências.

Pressupõem-se definidos os fins e a aplicação incide sobre os meios; 3) Não existe mediação deliberativa entre o universal e o particular. A aplicação procede por demonstrações necessárias que dispensam a argumentação; 4) A aplicação assume, como única, a definição da realidade dada pelo grupo dominante e reforça-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas; 5) A aplicação do *know-how* técnico torna dispensável e até absurda qualquer discussão sobre um *know-how* ético. A naturalização técnica das relações sociais obscurece e reforça os desequilíbrios de poder que as constituem; 6) A aplicação é unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar a aplicação; 7) Os custos da aplicação são sempre inferiores aos benefícios e uns e outros são avaliados quantitativamente à luz de efeitos imediatos do grupo que promove a aplicação. Quando mais fechado o horizonte contabilístico, tanto mais evidentes os fins e mais disponíveis os meios.

Esta longa citação aponta que a substituição da aplicação técnica é importante porque esse modelo, predominante nas ciências modernas, transforma problemas políticos, sociais, econômicos e religiosos em questões técnicas. A ideia do modelo técnico hegemônico é a crença que os dados falam por si e que os procedimentos devem ser utilizados de modo impessoal. Assim, Santos (1999) propõe a transição do padrão de aplicação técnica para o paradigma de aplicação edificante, a qual, de acordo com o autor, possui dez longas características básicas que podem ser resumidas na valorização dos aspectos humanos, no envolvimento e compromisso existencial, ético e social do pesquisador com os sujeitos, os saberes locais, o impacto social da pesquisa e sua aplicação transformadora. Logo, esta pesquisa adota o procedimento pautado na aplicação edificante por entender que o autor, por ser professor, possui relação direta com o objeto e com o impacto da pesquisa.

Esse estudo está estruturado em três capítulos, além deste capítulo introdutório. O segundo capítulo, intitulado “Epistemologia ocidental dominante e Didática: críticas à tendência essencialista e normatizante de ciência”, ocupa-se em revisitar a história da racionalidade ocidental a fim de problematizar sobre a trajetória evolutiva das epistemologias eurocêntricas que tornaram-se dominantes no Ocidente e, ao mesmo tempo, discutir as concepções essencialistas e normatizantes que algumas epistemologias apresentam, as quais dificultam a emergência de novas racionalidades ao instituírem definições totalizantes de ciência e dos métodos apropriados para produzir conhecimentos.

O terceiro capítulo, denominado “Racionalidade deslocada: das epistemologias do norte às epistemologias do Sul”, busca descrever como os novos movimentos epistemológicos emergentes surgem nos contextos de lutas contra o capitalismo neoliberal e o colonialismo, cujas ressonâncias contribuem para o deslocamento da produção de conhecimentos e, ainda, compreendem como essa diversidade epistemológica possibilita que os povos marginalizados retratem e transformem suas realidades a partir de seus próprios modos e necessidades.

Por último, o quarto capítulo, nomeado “Flexibilizações da Didática e as epistemologias do Sul: provocações decolônias”, objetiva distinguir as flexibilizações da Didática do ponto de vista das epistemologias do Sul e das provocações decolônias, o que configura pensar a Didática para além do paradigma epistemológico moderno ocidental e no interior dos diversos contextos de enfrentamento da colonialidade.

2 EPISTEMOLOGIA OCIDENTAL DOMINANTE E DIDÁTICA: CRÍTICAS À TENDÊNCIA ESSENCIALISTA E NORMATIZANTE DE CIÊNCIA

“Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer”.

(Aristóteles)

Este segundo capítulo se propõe a refletir sobre a epistemologia ocidental dominante, responsável por gerar concepções essencialistas da ciência, isto é, que a ciência possui uma essência perene e invariável em qualquer parte do mundo, e por desenvolver práticas normatizantes, ou seja, padrões prescritivos que são capazes de estabelecer um conhecimento como científico, como também deslegitimar um conhecimento ao determiná-lo como não científico. O interesse é problematizar acerca da inviabilidade tanto de uma epistemologia geral como de uma ciência geral. As discussões aqui apresentadas serão em torno das epistemologias ocidentais dominantes, pautadas no paradigma científico da ciência moderna, seus exclusivismos e as possibilidades de uma postura mais inclusiva no processo de demarcação científica, impulsionada por críticas empregadas por teóricos contemporâneos eurocentrados. Em acréscimo, serão sinalizadas as ressonâncias do desenvolvimento científico para a Didática.

O presente capítulo é dividido em três subseções: considerações iniciais sobre as noções de epistemologia e ciência; pressupostos sobre a história das ciências e da ciência moderna; e idiosincrasia da ciência moderna. Evidentemente, este trabalho não busca descrever a história completa e/ou construir um conceito próprio de ciência moderna, mas tão somente compreender como ela se tornou tão preponderante no estabelecimento de uma racionalidade unívoca. A história da ciência é a história de todas as coisas, por isso, a começar na próxima subseção, serão delineadas algumas críticas à epistemologia ocidental dominante, essencialista e normatizante, o que necessita revisitar a história da racionalidade ocidental, a fim de perceber o que a racionalidade moderna deixa à margem. Duas categorias importantes para o capítulo são: epistemologia e ciência.

2.1 Considerações sobre as noções de epistemologia e ciência

O termo “epistemologia” significa, etimologicamente, o discurso [*logos*] sobre a ciência/conhecimento [*episteme*], embora, de acordo com Japiassu (1992, p. 23), “definir o estatuto da epistemologia atual é tarefa delicada, pois os limites do domínio de investigação

dessa disciplina são muito flutuantes”. Isso porque a epistemologia opera de modo interdisciplinar na confluência de todo conhecimento com o conhecimento científico. Ou seja, epistemologia, como área da filosofia e das ciências, estuda os sentidos, razões, lógicas, princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, embora, não as particularidades estudadas por cada ciência. Portanto, a epistemologia analisa a ontologia da ciência/conhecimento [episteme], que diferencia-se do senso-comum [*doxa*] e da sabedoria [*sofia*].

Acontecimentos e relações sociais originam diferentes tipos de conhecimento, tais como o senso-comum, o filosófico, o religioso e o científico, conhecimentos reconhecidos pela racionalidade moderna. Sendo fiel à etimologia do termo ciência [*episteme*], que significa “saber” ou “conhecimento”, é possível dizer que existem diferentes modos de fazer ciência e, conseqüentemente, de interpretar/compreender/explicar a realidade. Logo, existem diversas tendências epistemológicas, como por exemplo a metafísica, o positivismo, a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético e outros. Como interessada em ponderar sobre os fundamentos, validade e limites do conhecimento científico, a epistemologia busca refletir sobre as seguintes indagações: como o saber científico é possível? Qual o limite do conhecimento científico?

A epistemologia às vezes é entendida como sinônimo de teoria do conhecimento e/ou, até mesmo, história da ciência, contudo, é preciso destacar que cada uma dessas áreas possui sua peculiaridade. Apesar de ser uma disciplina moderna, a teoria do conhecimento - ou *gnosologia* - nasce a partir da inquietação curiosa do ser humano diante do desconhecido. Ou seja, o espanto [*thaumázein*] é entendido como o impulso na busca pelo conhecimento. Este, por sua vez, é uma crença justificada sobre algum tipo de objeto ou fenômeno da realidade, onde, nesse processo de concordância ou não, é possível definir o que é verdadeiro ou falso. Quando existem duas declarações acerca de algo real, não existem duas verdades, e sim duas hipóteses, pois a verdade é sempre a realidade. Segundo Paviani (2013, p. 22), “se a ciência é um processo de investigação contínuo, seus enunciados só possuem validade e não verdade no sentido ontológico”. Isto posto, a teoria do conhecimento busca refletir de modo geral acerca das seguintes questões: o que é o conhecimento? Qual a origem do conhecimento? É possível o ser humano conhecer?

A história da ciência, para Japiassu (1992, p. 31), “consiste em fazer a história dos conceitos e das teorias científicas, bem como das hesitações do próprio teórico”. Isso significa que os resultados científicos são concebidos como construções históricas, e não como descobertas de verdades imutáveis. Ou seja, o estabelecimento de uma ciência é uma construção

histórica, pois os critérios que avaliam sua validade são distintos nas diferentes épocas e sociedades. Como o propósito de produção de conhecimento é um processo, e não um estado, deve ser evidente que qualquer estudo científico deverá adentrar numa investigação histórica.

Japiassu (1981, p. 48) alega “ser lamentável o fato de os cientistas não darem a devida importância ao estudo dos processos históricos de constituição, de formação, de desenvolvimento e de estruturação de seus conceitos e suas teorias”. O resultado disso é que produzem ciências divorciadas de suas histórias. Ademais, conforme Bourdieu, a epistemologia é uma área, mesmo que interdisciplinar, dominada pela filosofia, sendo que “sociólogos e, em menor grau, os historiadores que nele estão envolvidos continuam voltados para a filosofia” (2004, p. 19). Tal influência gera um problema devido seu aspecto normativo, ou melhor, a tradição epistemológica ancorada na filosofia reivindica um conjunto de cânones que são responsáveis por conferir cientificidade a um saber. Na opinião de Bourdieu,

aquilo que chamamos de epistemologia corre sempre o risco de ser apenas uma forma de *discurso justificativo da ciência* ou de uma posição no campo científico ou, ainda, uma repetição falsamente neutralizada do discurso dominante da ciência sobre si mesma (2004, p. 17, grifo do autor).

Portanto, a epistemologia precisa avançar em conjunto com a história da ciência, com o propósito de superar o epistemicídio, compreendido por Santos (2010) como o desperdício da multiplicidade de experiências e saberes. Em outras palavras, o epistemicídio é a negação de racionalidade científica a todo o conhecimento que não incorpora seu rigor e métodos normativos. Assim, como outrora foi com a teologia e filosofia, a ciência moderna possui os padrões epistêmicos prestigiados no Ocidente, o que a torna habilitada para determinar os limites e quais conhecimentos fazem parte do pensamento científico, ou seja, a ciência.

É preciso identificar que a problemática sobre a demarcação da ciência e da pseudociência não configura-se como um falso problema residente nas pesquisas de quem não tem algo mais importante para investigar, ao contrário, tal discussão tem implicações éticas e políticas. Para exemplificar, segundo Fourez (1995), a ciência moderna passou a ser entendida como responsável pelo descobrimento de verdades e leis imutáveis que desde sempre existiram, mas que, pela ciência, foram descobertas. Isto significa que a ciência moderna tem conquistado confiança por passar uma imagem de conhecimento confiável e verdadeiro. Tal prestígio impossibilita que outras culturas adotem modos diferentes de produção de conhecimentos e, mesmo que tentem, são vítimas do epistemicídio. Por isso,

falar de *a* ciência em geral, como de uma entidade que poderia ser tomada por objeto, não é fazer uso de um *conceito* (unidade de significação de um discurso científico) nem tampouco de uma *categoria* (unidade de significação de um discurso epistemológico), mas de uma *noção ideológica*” (JAPIASSU, 1981, p. 76, grifo do autor).

O pressuposto de Japiassu é que não existe uma essência da ciência, tampouco se pode falar de “a ciência”, visto que não existe apenas uma ciência ou uma ciência em geral. O que existem são as práticas científicas, que têm como característica a diversidade. Por consequência, o discurso de uma ciência geral é carregado de ideologia. Na opinião de Fourez, ideologia é “uma representação do mundo que tem por resultado motivar as pessoas, legitimar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios utilizados” (1995, p. 179). Em outras palavras, a noção unívoca de ciência é mais força coercitiva do que explicação da realidade. Entretanto, apesar do termo ciência ser impreciso, ao escrever sobre história da ciência, o pesquisador/escritor não poderá deixar de usá-lo.

Especificamente, o pressuposto deste capítulo é que a ciência moderna é o resultado de uma cultura específica situada em uma região específica. Por isso, não faz sentido que a epistemologia moderna determine os autorizados e a forma correta de produzir conhecimentos. Diante disso, é preciso fazer um rápido apanhado histórico para que seja possível compreender a formação da essencialização e normatização da ciência moderna, além de destacar as críticas que foram levantadas por autores contemporâneos acerca do estabelecimento de uma concepção unívoca de ciência. O leitor precisa compreender que o apanhado histórico realizado na próxima subseção é fundamentado em alguns autores que são utilizados como referências nos estudos sobre história das ciências. Tal compreensão possibilita o leitor a perceber que, ao invés de uma descrição histórica própria e exaustiva, este trabalho apenas fundamenta-se em autores responsáveis por obras que apresentam sínteses da história das ciências. Então, o resgate histórico a seguir é uma síntese da síntese, sendo importante como um dos fundamentos para a presente pesquisa.

2.2 Pressupostos sobre a história das ciências e da ciência moderna

2.2.1 Racionalidades metafóricas

De acordo com Fara (2014), a ciência não tem uma data de nascimento, por isso cada historiador deve definir seu próprio marco inicial. Todavia, a autora entende que “para

traçar uma história ininterrupta da ciência, do passado ao presente, a busca por uma origem deve concentrar-se no norte da África e no leste do Mediterrâneo” (p. 11). O Delta do Nilo e o Fértil Crescente compõem uma grande região considerada pelos historiadores como o berço da humanidade. Esta região foi habitada por civilizações que seus grandes feitos perduram até hoje, tais como egípcias, babilônicas e persas. Outra civilização importante para a história da ciência é a chinesa. De modo geral, essas civilizações são responsáveis pelo desenvolvimento de sistemas - como a agricultura, a escrita, a matemática e a astronomia, como também invenções - tais como a pólvora, a bússola e a imprensa.

A argumentação de Fara (2014) é explícita ao sublinhar que a ciência não é um fenômeno que surgiu na Europa, mas que a ciência, principalmente renascentista, foi um aglomerado de achados oriundos de diversas partes do mundo. Como a autora argumenta, “se os astrônomos gregos no Egito não tivessem herdado e desenvolvido a Astronomia da Babilônia, nossos atuais mapas do céu e medidas das estrelas seriam bem diferentes” (p. 22). Todavia, Fara não acredita numa semelhança direta entre a ciência europeia e a ciência mesopotâmica e chinesa. Menciona que o comércio e as guerras no continente europeu motivaram o investimento e mudanças científicas e tecnológicas, enquanto as outras civilizações mencionadas mantinham a tradição como principal fundamento, ocasionando barreiras sociais para o desenvolvimento e transmissão do conhecimento.

Em relação à China é dito que antes de 1400, as atividades chinesas e europeias “eram, em muitos aspectos, mais parecidas entre si do que são hoje: todas questionavam a relação do ser humano com a mundo físico” (FARA, 2014, p. 63). Com o passar do tempo, as diferenças foram cada vez mais se evidenciando. Os principais motivos para o atraso da China, do ponto de vista da autora, foram os seguintes:

Diferentemente da Europa, onde havia universidades autônomas, o sistema educacional único da China encorajou a estabilidade e impediu a inovação. o governo impôs rigorosas avaliações nacionais, pois queria garantir que, além de pertencerem a famílias ricas, os candidatos a funcionários públicos fossem inteligentes e eficientes. Essa formalidade atendia aos propósitos estabelecidos, mas sufocava a inovação, e o programa de ensino restrito permaneceu o mesmo por 700 anos. os textos e comentários deviam ser memorizados, e não criticados. Assim, impunha-se uma uniformidade que se tornou norma do Estado. Além de anular a originalidade, essa rigidez acabou por levar muitos estudiosos a se concentrarem em antigos debates éticos e filosóficos, deixando de lado questões científicas ou problemas contemporâneos (FARA, 2014, p. 64).

Paradoxalmente, mesmo apresentando desigualdades sociais no seu interior, hoje a China é um país que se destaca tanto na economia como na ciência e tecnologia. Na educação,

em alguns discursos¹¹, chega a ser citada como exemplo para muitos países, principalmente pelos resultados obtidos em algumas avaliações externas, algo que objetivamente não pode ser o fator determinante para validar qualquer sistema de ensino. De todo modo, como afirma Zilles (1994, p. 38), “no caminho histórico da humanidade constatamos que, em todas as épocas, o homem deseja conhecer mais e melhor”, embora de maneiras diferentes.

Via de regra, a sabedoria oriental fundamenta-se em explicações e transmissões narrativas metafóricas, que consiste em uma linguagem clara e sem utilização de conceitos formados. Uma metáfora bastante conhecida até hoje é o mito, que, diferente de uma linguagem conceitual, consiste em estórias. Diferentemente da história que busca apresentar fatos verídicos, a estória não se preocupa com a veracidade do relato, visto que sua preocupação reside no resultado que exerce nos ouvintes, como divertir e/ou instruir (ZILLES, 1994). Diante disso, é possível dizer que os conhecimentos resultantes das narrativas metafóricas nascem da vida diária e prática dos integrantes das comunidades existentes. Tais conhecimentos são compartilhados mediante práticas educativas em seu sentido amplo, isto é, no sentido em que a cultura é transmitida.

2.2.2 Racionalidades filosóficas

A civilização grega, por sua vez, ficou conhecida por sua tendência a questionar alguns aspectos da tradição, principalmente as explicações mitológicas da criação do mundo. O processo utilizado para tal é a filosofia, considerada ciência [*episteme*] para os gregos.

Enquanto o saber matemático dos geômetras egípcios ou mesmo dos astrônomos babilônicos nada mais foi do que um tesouro de sabedoria, que se tinha reunido da práxis para a práxis, os gregos transformaram esse ser-capaz-de-fazer e saber em um saber de causas e, com isso, em um saber demonstrável, do qual as pessoas desfrutavam em virtude de seu próprio sentido, levadas, por assim dizer, por uma curiosidade originária (GADAMER, 2006, p. 12-13).

O início deste saber de causas, mencionada por Gadamer, a partir do Período Arcaico (Pré-Socrático)¹² da Grécia Antiga, pode ser descrito como a harmonização de dois métodos do filósofo Parmênides (540-460 a.C)¹³, principalmente a lógica, para se chegar ao conhecimento do que é verdadeiro e falso, e a metafísica, para se aproximar e compreender essa

¹¹ Esta pesquisa não tem interesse em concordar ou discordar desses discursos. O interesse é apenas constatar a sua existência.

¹² Período entre os séculos VII e VI a.C.

¹³ Nascido na Magna Grécia [atualmente sul da Itália].

verdade. A metafísica de Parmênides acredita que a realidade era subjacente ao mundo material, ou seja, era impossível conhecer a partir do mundo sensível, o mundo físico.

Além disso, “Parmênides descarta o conhecimento por via dos sentidos como meras opiniões e opta pela certeza que a razão produz por meios lógicos e dedutivos” (ZILLES, 1994, p. 47). Desta forma, o filósofo pré-socrático assegura que não é possível obter conhecimento verdadeiro nesse mundo por meio dos sentidos humanos - visão, olfato, paladar, audição e tato. Primeiro, porque o mundo sensível consiste apenas em cópias imperfeitas do mundo inteligível e, segundo, porque os sentidos humanos apresentam opiniões enganosas. O perfeito, verdadeiro e imutável é o mundo inteligível, quer dizer, o mundo das ideias, acessado por meio das ideias - todas as ideias são originárias do mundo inteligível (ZILLES, 1994).

No Período Clássico¹⁴ da Grécia Antiga, Platão (428-347 a.C), ancorado em Parmênides, afirma que o mundo inteligível é onde se encontra o conhecimento verdadeiro. Heráclito (540-480 a.C.), com sua ideia de mundo sensível fluído, onde o mundo é um constante vir a ser que muda de forma perene, isto é, nada permanece o mesmo, é outro filósofo que exerce influência no pensamento platônico. Consequentemente,

para Platão, o mundo das idéias [sic] e o mundo sensível relacionam-se entre si. As coisas sensíveis imitam as idéias [sic] que lhes correspondem como um pintor imita em seu quadro a natureza. Como imitação, as coisas sensíveis sempre são imperfeitas e por isso mutáveis (ZILLES, 1994, p. 58).

O filósofo grego utiliza uma alegoria, conhecida como o mito da caverna, para ilustrar que esse mundo sensível não passa de sombra do mundo inteligível. Além disso, esta alegoria é considerada fundamento para a teoria das ideias de Platão, onde, além de outros elementos, trabalha a diferença entre opinião [*doxa*] e ciência [*episteme*] (PLATÃO, 2011). Entretanto, a principal contribuição para este trabalho é assinalar que, para o pensamento platônico, o conhecimento é adquirido por meio da lembrança [*anámnese*]. Como Platão acreditava na reencarnação humana, o conhecimento do mundo inteligível está de forma inconsciente na alma do homem, tendo este que lembrar o que já sabe no seu inconsciente. Essa doutrina, que é chamada de reminiscência, afirma que o conhecimento é inato e uma boa forma de chegar-se à verdade é com o diálogo [maieûtica] e o contato com os fenômenos e/ou objetos da natureza.

Aristóteles (384-322 a.C.), discordando do dualismo de seu mestre Platão, critica a teoria do mundo inteligível, pois não acredita que o mundo sensível seja uma sombra [cópia]

¹⁴ Período entre os séculos V e IV a.C.

do transcendente e, também, não concorda que os fenômenos e objetos sensíveis sejam imitações das ideias. Conforme Zilles (1994, p. 68), para Aristóteles “o conhecimento gira sobre dois polos fundamentais: a sensação e a intelecção”. Assim, o conhecimento inicia através dos sentidos, tendo como clímax o entendimento, quer dizer, a imagem sensível deve ser abstraída pelo intelecto a fim de tornar-se um conceito universal. Neste processo, a lógica é indispensável para alcançar o conhecimento, tendo como fundamento os princípios da identidade¹⁵, da não contradição¹⁶ e do terceiro excluído¹⁷ para avaliarem as premissas, utilizando-se dos modos de raciocínio dedutivo¹⁸ e indutivo¹⁹ para se chegar em conclusões verdadeiras. Portanto, para Aristóteles a “ciência é conhecimento por conceitos, mas esses não são inatos no homem, como pensava Platão” (ZILLES, 1994, p. 68).

O Período Clássico também é importante para a educação por ser considerado, na perspectiva Ocidental, o marco inicial do ensino e do trabalho docente. Segundo Tardif (2014a), os primeiros professores foram os sofistas, sábios na arte do discurso e da persuasão, os quais, diferente dos artífices que ensinavam profissões às novas gerações, buscavam ensinar os adolescentes e jovens a pensarem, argumentarem e alcançarem a Paidéia, isto é, o ideal educativo grego de formação do cidadão, ou melhor, do aristocrata. O ensino era fragmentado porque cada adolescente ou jovem aristocrata era instruído por um mestre específico, sendo que os mestres não possuíam vínculos e não compartilhavam os mesmos objetivos de ensino. Assim, por mais que neste contexto os termos pedagogia [*paidós+agogé*] e didática [*didaktiké*] já fossem conhecidos e utilizados, os gregos não criaram métodos pedagógicos ou didáticos e nem tão pouco a escola, e sim apenas um método educativo, sendo a maiêutica, cuja a origem é atribuída a Sócrates, tendo como característica principal a centralidade no diálogo, o método mais lembrado e mencionado por historiadores da educação.

2.2.3 Racionalidades teológicas

Quando o cristianismo rompeu as barreiras territoriais de Israel e se espalhou pelo Império Romano de cultura helênica, uma mudança radical aconteceu na sua forma de

¹⁵ Indica que todo o ser é igual a si próprio. Ex.: A é A.

¹⁶ Determina que premissas contraditórias não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Ex.: Se B é o contrário de C, um dos dois precisa ser falso.

¹⁷ Estabelece que uma premissa é verdadeira ou é falsa, não havendo terceira possibilidade ou meio termo. Ex.: Se D é verdadeiro, ele não pode ser falso ao mesmo tempo.

¹⁸ Demonstração que parte de regras gerais, indiscutivelmente verdadeiras, é para explicar algo de um objeto individual.

¹⁹ Observação de algo particular, para obter como conclusão uma verdade geral.

comunicar, pois a partir desse momento passaria a ser necessário defender a fé cristã dos ataques externos [perseguições] e internos [heresias]. Logo, para deixar o discurso aceitável diante da nova cultura, aconteceu uma harmonização da teologia cristã com os métodos da filosofia grega. Os períodos que ficaram sob a tutela do cristianismo foram o Período Patrístico²⁰ e o Período Escolástico²¹.

O Período Patrístico representa a produção intelectual, teológica e filosófica dos primeiros pais da igreja cristã. Segundo McGrath (2005, p. 41), “o período patrístico representa um dos mais empolgantes e criativos da história do pensamento cristão”. Os escritos tinham como principal tarefa defender a fé cristã perante os críticos, principalmente judeus e romanos. Segundo Brown (2007, p. 17), “nos primeiros séculos da igreja, os intelectuais ora flertavam com a filosofia grega, ora criticavam”. Pode-se dizer que Justino Mártir (100-165), que já era filósofo antes de se tornar cristão, e os pais alexandrinos Clemente (150-215) e Orígenes (185-254) foram os primeiros a flertarem com os métodos filosóficos para pensarem a teologia cristã. Todavia, críticos também mantinham uma postura contrária à filosofia, como Tertuliano (155-220), que “apontou a filosofia como raiz de toda heresia, e insistia que a sabedoria deste mundo era vã” (BROWN, 2007, p. 18).

Indubitavelmente, Santo Agostinho (354-430), bispo de Hipona, na África do Norte, que flertava com a filosofia grega, foi o teólogo mais destacado da Patrística. Ou talvez, “a mente mais brilhante e influente da igreja cristã por toda a sua longa história” (MCGRATH, 2005, p. 46). Sua obra mais conhecida é Confissões [*Confessiones*], ainda que seu tratado “A cidade de Deus” [*De civitate Dei*] seja considerado uma grande síntese do pensamento cristão. Santo Agostinho, que recebeu grande influência do pensamento platônico, não concordando [em parte] com a doutrina da reminiscência de Platão, mas a reinterpretando, afirmou que o conhecimento se dá através da iluminação. Somente o divino contém as verdades eternas, mas essa verdade de Deus habita na alma humana - para Agostinho o ser humano é uma alma que se utiliza de um corpo, ou seja, existe uma separação entre alma e corpo [dualismo]. Dessa forma, toda a teologia cristã que tem como uma das suas principais bases o pensamento agostiniano, passa a ter na metafísica o meio de se chegar à verdade.

Por sua vez, a Escolástica representa as grandes escolas que produziam reflexões teológicas e filosóficas. De acordo com McGrath,

²⁰ Período entre os séculos II e IV d.C.

²¹ Período entre os séculos VIII e XIV d.C.

o escolasticismo é mais conhecido como o movimento medieval, surgido entre 1250 e 1500, que enfatizou a justificação racional da crença religiosa bem como a apresentação dessas crenças de forma sistemática. Logo, o termo “escolasticismo” não se refere a um sistema específico de crenças, mas a um modo particular de se produzir e sistematizar a teologia - um método altamente desenvolvido de apresentação de conteúdos por meio de requintadas diferenciações, pretendendo alcançar uma visão abrangente da teologia. Talvez seja compreensível porque, sob a ótica de seus críticos humanistas, o escolasticismo pareceu degenerar-se em nada mais do que uma lógica concentrada em detalhes pequenos e sem importância (2005, p. 71).

O autor argumenta que a Escolástica foi um movimento intelectual que buscava relacionar fé e razão. Por outro lado, na visão dos críticos, o escolasticismo foi uma manifestação que produziu discussões inúteis fundamentadas em especulações sobre assuntos irrelevantes. O próprio nome Escolástica, criado pelos críticos no sentido depreciativo, tinha como objetivo desacreditar e deslegitimar o período, a fim de aumentar o prestígio do Período Clássico. Para Zilles, a diferença entre os dois períodos é que “enquanto os filósofos gregos buscam uma resposta racional para os problemas existenciais do homem, os cristãos apresentam a Revelação de Deus como resposta” (1994, p. 77). Por mais que diferenças sejam acentuadas, na Escolástica toda reflexão teológica levava a sério a relação com a filosofia grega.

[...] os mosteiros eram os lugares onde mais se valorizava o conhecimento. Os monges exerceram um papel de importância vital na história da ciência europeia, porque tanto discutiam textos seculares quanto religiosos. Em vez de rejeitar os ensinamentos clássicos, classificando-os como pagãos, os monges estudiosos preferiram utilizá-los em prol do objetivo maior de decifrar a Bíblia para chegar a Deus. Então, discutiam grande variedade de ideias filosóficas relacionadas a seus estudos religiosos. Apesar do antagonismo frequente apontado entre religião e ciência, foi o cristianismo que preservou o ensino acadêmico na Europa (FARA, 2014, p. 88).

Assim, pensar o período como Idade das Trevas é no mínimo falta de honestidade intelectual. A Escolástica deixou um legado na religião, na política, na arte, na cultura e na ciência que perdura até hoje. Um exemplo disso, conforme Fara (2014, p. 92), é que “em 1200, a Europa contava com três universidades – primeiro a de Bolonha, depois Paris e Oxford – e, nos três séculos seguintes, cerca de outras 70 foram fundadas [...]”. As universidades, tendo a Teologia como a rainha das ciências e logo abaixo a Lógica e a Filosofia natural, eram lugares de constantes estudos de obras seculares e sagradas. Isso pode ser evidenciado na história do maior nome do escolasticismo, Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Ancorado em Aristóteles, o Santo entende que o ponto de partida para o conhecimento é o mundo sensível, pois serve de base para as abstrações e generalizações conceituais. Aponta também que a fé e a razão são modos diferentes de conhecer, mas que as duas não podem se contradizer, visto que são criadas

por Deus (ZILLES, 1994). Em síntese, o homem passa a ser responsável pelo seu próprio saber, embora essa busca sempre deve ser mediante a fé. Para Santoro (2009, p. 74),

somente com a leitura de Tomás de Aquino, no século XIII, Aristóteles é incorporado e interpretado pela cristandade. Mas já com isso passa a ser o principal filósofo da teologia cristã e a autoridade mais respeitada em todos os campos do conhecimento.

Isto não significa que a mentalidade platônica tenha sido abandonada. Significa que na Escolástica os dois modos de pensar passaram a coexistir e dividir o espaço. Contudo, é preciso reconhecer que o conhecimento erudito e enciclopédico do escolasticismo era restrito ao clero. O que chegava ao povo comum, geralmente por intermédio dos monges e padres, era pequenos fragmentos de informações religiosas e seculares, o que não gerava uma mudança significativa no nível instrucional da população, principalmente da parte pobre. Estes, de acordo com Fourez (1995), formavam sua visão de mundo a partir de sua realidade existencial dentro das aldeias, visto que nasciam, viviam e morriam no mesmo ambiente. Diferente da vida do burguês²² comerciante, que “vive uma boa parte de sua existência fora do universo humano no qual nasceu. Vê as coisas estranhas, desconhecidas, coisas que, aliás, ele tentará contar quando retornar a sua casa” (FOUREZ, 1995, p. 158). Todavia, diferentemente da mentalidade do homem comum que buscava controlar o meio onde vivia, o burguês busca dominar tudo e todos.

A Escolástica viveu seu tempo áureo durante os séculos XII e XIII, mas, logo após, entrou em decadência, motivada principalmente pelo dogmatismo e dificuldade para responder aos novos problemas que surgiram a partir do século XIV (ZILLES, 1994). Além disso, o Humanismo²³, que também era composto por burgueses, intensificava a busca pela demarcação entre o religioso e o secular. Segundo Chaves (2017), um exemplo da interferência religiosa é o estabelecimento da usura como uma prática pecaminosa, que se refere a grande ambição dos comerciantes evidenciada no aumento de preço dos produtos e formação de cartéis. Entretanto, esse declínio vai acontecer de forma permanente quando a teologia e a filosofia escolástica começam a ser confrontadas pela ciência natural. O termo utilizado para se referir a esse período é “Renascença”.

Antes de adentrar na nova racionalidade inaugurada pelo Renascimento, torna-se necessário destacar que foi no predomínio da racionalidade teológica, conforme Gauthier (2014a), que a escola ocidental foi criada. Para o autor, de forma organizada, a escola

²² Classe social originada na Idade Média que exerceu dominação e hegemonia no Ocidente.

²³ Humanismo é um termo heterogêneo que agrega diversos grupos de pessoas que tinham como semelhança a busca pela eloquência, recorrendo aos modelos da Antiguidade Clássica.

inaugurada associava a educação cristã e a instrução literária, o que a tornava diferente de todas as experiências educacionais anteriores. A principal característica da escola neste período é o estabelecimento de um objetivo comum para todos os professores, isto é, de forma associada e institucionalizada, os professores deveriam convergir sua atuação para a conversão e a formação cristã dos alunos. Ou seja, “a meta da escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. O regime de estudo era de certo modo rigoroso e extenso” (ARANHA, 2006, p. 126). O método de ensino da época consistia em leitura e explicação de textos.

As duas obras da época que receberam o título *De magistro*, uma escrita por Santo Agostinho e a outra escrita por Santo Tomás, não podem ser consideradas tratados de Pedagogia ou Didática, visto que “são escritos no singular, isto é, abordam a questão da educação numa perspectiva de preceptorado (um mestre com o seu discípulo) e não visando esclarecer para um professor, a maneira de organizar o seu ensino com um grupo” (GAUTHIER, 2014c, p. 104). Portanto, por mais que o Período tenha criado a escola, no sentido que a mesma é compreendida hoje, não houve avanço na questão metodológica ou preocupação que possa ser identificada como uma questão pedagógica ou didática.

2.2.4 Racionalidades científicas

A Renascença²⁴ [*Renaissance*], entendida como um movimento literário, artístico e científico que despertou o espírito de liberdade e crítica, o que ocasionou questionamentos acerca da noção de autoridade tanto religiosa como política, teve seu início na Itália como um resultado do intenso crescimento comercial de cidades como Veneza, Florença, Gênova e Milão. Conforme Zilles (1994, p. 97), “nessas cidades surgiu um novo modo de vida, novos gostos, novas idéias [sic], tudo isso promovido por um novo personagem histórico: o burguês”. A burguesia, como uma classe em ascensão, dedicava-se ao comércio intercambiado, o que significa transações com pessoas de culturas e civilizações diferentes. Assim, importavam muitas inovações comerciais, tecnológicas e científicas. Além disso, a riqueza da burguesia foi fundamental para o financiamento de artistas, filósofos e cientistas. Um deles foi Copérnico, um matemático que propôs o heliocentrismo em substituição ao geocentrismo, considerada uma atitude de afronta à autoridade religiosa. Por mais que o custo de Copérnico tenha sido sua própria vida, sua história, junto com as histórias de Kepler, Bacon, Da Vinci e Galileu,

²⁴ Período entre os séculos XIV e XVI d.C.

“contribuíram para abrir novos horizontes de confiança do homem em si mesmo e na sua capacidade de encontrar soluções racionais para seus problemas” (GOERGEN, 1996, p. 15). Neste período, como uma de suas características, é que a produção de conhecimento precisava ser quantificada, gerando, assim, a matematização nas ciências como uma forma segura de chegar ao conhecimento universal.

Para a formação da nova subjetividade política e social, os pensadores renascentistas recorrem aos filósofos clássicos. Então, primeiro ocorre uma negação das produções intelectuais da Patrística e, principalmente, da Escolástica e, depois, uma supervalorização do período Clássico da Grécia Antiga, como se o Renascimento fosse sua continuação. Os teóricos do período estabeleceram uma forte relação entre as “novas” ideias e a filosofia aristotélica, principalmente a história natural. Conforme Santoro (2009, p. 71), “história, em grego, significa investigação pelos olhos, quer dizer: investigação empírica dos fatos”. Sendo Aristóteles, um filósofo reconhecido por sua capacidade especulativa, mas também de compreensão dos fenômenos da natureza. Porém, Fara (2014, p. 53) afirma que “apesar de os estudiosos do Renascimento afirmarem estar resgatando a cultura grega, seus conhecimentos científicos resultam de muitos séculos de comunicação e interação de pessoas e lugares diferentes”. Especificamente, as culturas chinesa, muçulmana e escolástica foram fundamentais para o surgimento da Renascença.

É preciso destacar que até o século XV a Europa não se apresentava como o centro da história humana, visto que era apenas mais um sistema cultural que coexistia, muitas vezes em disputa com outras culturas – tanto antigas como novas. Ou seja, o mundo era policêntrico. A cultura islâmica, por exemplo, com domínio geográfico mais expressivo que o europeu, investiu muito em ciência a partir da metade do século VIII. Fara (2014, p. 73) identifica que “o primeiro grande centro para o ensino racional foi instalado na corte do califa de Bagdá”, famoso por sua enorme biblioteca e os trabalhos de tradução de textos gregos para o árabe. Em virtude disso, os filósofos árabes conheciam com profundidade os filósofos gregos, principalmente Aristóteles, tanto que a versão do aristotelismo que chega na Europa é oriunda do pensamento muçulmano. Para Mignolo (2003, p. 94), a percepção do mundo árabe por parte dos renascentistas é “de um inimigo cujo conhecimento tinha o mesmo fundamento: o pensamento grego”. A influência islâmica na Europa, além do campo da filosofia, pode ser percebida também na agricultura, na matemática e na medicina (ZILLES, 1994).

Porém, a partir do século XIII, ocorreu uma constante diminuição nos investimentos em ciência e tecnologia nas regiões islâmicas. Dessa forma, Fara explica porque a pesquisa científica não se manteve no contexto islâmico:

As mudanças políticas foram extremamente importantes. O conhecimento floresceu no mundo islâmico em épocas de paz e prosperidade, mas enfraquece-se quando os recursos foram canalizados para a defesa e agricultura. Em especial depois que os europeus reivindicaram a posse do Novo Mundo, o comércio e a riqueza avançaram a passos firmes para o Ocidente, e os governantes islâmicos perderam a soberania quase global. Outro fator da mudança foi a organização social. Os sistemas islâmicos educacional e legal favoreciam a transmissão do conhecimento local, de um estudioso para outro, em pequenos grupos – uma estrutura que favorece a estabilidade e preserva as diferenças de opinião. Por outro lado, as universidades europeias encorajavam o debate acadêmico que desafiava e subvertia o conhecimento estabelecido, atividades essas vistas como heréticas pelos muçulmanos ortodoxos, que valorizavam a aprendizagem como meio de aperfeiçoamento espiritual (2014, p. 75).

O primeiro fator evidenciado é o colonialismo europeu, principalmente e inicialmente na América. Outro fator atrela a expectativa em relação à universidade, pois enquanto as universidades europeias eram reconhecidas como locais de produção de conhecimentos, as universidades islâmicas eram vistas como guardiãs do conhecimento. Isso porque existia uma rejeição à busca “desinteressada” pelo saber, visto que se concentravam no progresso da procura pela felicidade e perfeição espiritual – aspecto eminentemente religioso. O islamismo avançou muito pela Ásia e África até chegar na Europa, especificamente na Península Ibérica [Portugal e Espanha] em 711 d.C. com os mouros e árabes, mas em 6 de janeiro de 1492 foram derrotados pelos reis católicos, colocando um fim na presença muçulmana no continente de maioria cristã.

No entendimento nada convencional de Dussel, o ano de 1492, além de ter sido o ano da expulsão dos muçulmanos, foi também o início do mito da Modernidade, pois é a data “da origem da ‘experiência’ do ego europeu de constituir os Outros sujeitos e povos como objetos, instrumentos, que podem ser usados e controlados para seus próprios fins europeizadores, civilizatórios, modernizadores” (1993, p. 113). Em outras palavras, o ano de 1492, século XV, também foi o ano em que Portugal e Espanha inauguram a empreitada europeia em busca de conquistar novos territórios. Para Dussel (2005), o mito da Modernidade fundamenta-se numa concepção denominada eurocêntrica, pois entende que a Modernidade é a libertação dos velhos mitos que mantinham as pessoas presas ao passado. Isso porque antes a racionalidade era marginalizada, mas a partir da Modernidade o mundo passa a ser conhecido somente por meio de uma suposta forma mais segura, a razão. O termo Modernidade²⁵ não é de origem europeia, mas foi ali onde esse conceito foi discutido em maior escala, tendo a Reforma Protestante, a Ilustração alemã e a Revolução Francesa como os acontecimentos históricos que

²⁵ Sobre o conceito de Modernidade, ver FERES JÚNIOR, João. Introdução a uma Crítica da Modernidade como Conceito Sociológico. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, v.15, n. 2, p. 28-41, jul/dez. 2010.

culminaram no seu surgimento. Dussel considera essa uma definição eurocêntrica “porque indica como pontos de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo” (2005, p. 28).

O argumento de Dussel compreende que, a partir de 1492, a Europa começa a propor uma história mundial na qual constitui-se como o centro e as demais culturas como periferia. Ou seja, a expansão do colonialismo possibilitou a usurpação de força de trabalho escravo e acúmulo de riquezas. A América Latina, como a primeira colônia europeia e a outra face explorada da Modernidade, foi fundamental para o desenvolvimento de riquezas, experiências e conhecimentos que possibilitaram a superioridade da Europa em relação às demais culturas antagônicas que disputam território e hegemonia, por exemplo, a muçulmana. Logo, o colonialismo e o mercantilismo mundial não podem ficar de fora dos acontecimentos constitutivos da Modernidade. Por isso, Dussel acredita em duas Modernidades, uma mundial e outra europeia, sendo a primeira no período do colonialismo e mercantilismo e a segunda, principalmente, no período do Iluminismo e revolução francesa. Neste sentido, Mignolo (2003, p. 82) afirma que “[...] as Américas, ao contrário da Ásia e África, não são diferentes da Europa mas sua extensão”. A Renascença já havia dominado o tempo ao inventar a Idade Média e a Idade Antiga. Por sua vez, o mito da Modernidade dominou o espaço ao se colocar no centro do mundo de forma autossuficiente, tornando o conceito de Modernidade como sinônimo de civilização.

Além do domínio do tempo e do espaço, a Modernidade também acentua uma postura individualista. Como afirma Hall (2002, p. 25), “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas”. O exemplo mais acabado disso é a Reforma Protestante, que foi impulsionada, dentre outros elementos, por questionamentos em torno da estrutura social de privilégios e hegemonia da Igreja de Roma, o que a levava - questionando tal hegemonia - causar fissuras na própria estrutura social que sustentava e que por ela era sustentada. Isto é, a compreensão de mundo vai deixando de ser guiada exclusivamente pela autoridade, neste caso, religiosa. Por seu turno, o indivíduo também passa a ser sujeito que age e justifica sua ação, o que inclui a subjetividade. Segundo Touraine, subjetividade

[...] é o contrário da submissão do indivíduo a valores transcendentais: o homem projectava-se [sic] em Deus; doravante, no mundo moderno, é ele que se torna o fundamento dos valores, uma vez que o princípio central da moralidade passa a ser a liberdade, uma criatividade que é o seu próprio fim e se opõe a todas as formas de dependência (1994, p. 249).

Ou seja, a subjetividade é a compreensão da singularidade e realidade humana por meio dos pensamentos mais pessoais, sejam eles conscientes ou inconscientes, que são capazes de gerar liberdade de consciência e independência diante dos dogmas religiosos. E esses pensamentos, racionais ou não, são o que mobilizam as ações coletivas e, principalmente, individuais. Em consequência, o ser humano encontra-se diante da responsabilidade de interpretar e compreender a realidade por sua própria conta, o que o torna sujeito e criador dotado de inteligência e liberdade para criar sua própria história. Portanto, na Modernidade surge um novo conceito de ciência, que tem como característica principal a preocupação com o método. Fundamentada na necessidade de um método, a pergunta central passa a ser: como chegar à verdade? Inicialmente, dois métodos surgem como respostas: o racionalismo e o empirismo.

O racionalismo é uma corrente filosófica que tem seu início na Modernidade, tendo como principal nome René Descartes (1596-1650), eminente pensador que busca elevar a razão humana a um novo e único sistema seguro que supere as opiniões fundamentadas na teologia e nos sentidos. Descartes é considerado o pai da Filosofia Moderna, não da Modernidade, que tem seu pensamento sintetizado na corrente filosófica chamada cartesiana. O pensamento cartesiano entende que a filosofia, de modo específico a lógica e a matemática, em especial a geometria e álgebra, oferecem uma base sólida para qualquer campo de conhecimento. Por isso, inicialmente é preciso conhecer a matemática presente nas leis naturais criadas por Deus e, depois, eliminar a metáfora - saber pré-racionalista - como discurso ou saber científico para se firmar unicamente na razão humana, isto é, a consciência. Quanto à lógica, Descartes (2012, p. 21) estabelece quatro preceitos/princípios para se alcançar um conhecimento inequívoco:

O primeiro era o de jamais aceitar algo como verdadeiro sem saber com evidência que seja tal; isto é, evitar com cuidado a precipitação e a prevenção, e nada mais incluir em meus juízos além do que se apresente tão clara e tão distintamente ao meu espírito que eu não tenha nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada dificuldade examinada em tantas partes quantas puder e for necessário para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir pela ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de se conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos e supondo até haver certa ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, fazer toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que me assegure de nada omitir.

Os quatro preceitos apresentam a importância do pressuposto ao duvidar de tudo que não se conhece, a forma de análise dedutiva que vai das partes para o todo, o levantamento que sempre deve levar em consideração os aspectos conhecidos para se chegar ao desconhecido

e a finalização com uma síntese. O princípio de sua filosofia é o axioma: “penso, logo existo” [*cogito, ergo sum*]. Com o intuito de afastar-se tanto do ceticismo filosófico como da teologia e filosofia do escolasticismo - divisão entre ciência e a fé -, Descartes abriu um precedente que separa corpo e alma, esta última entendida como inteligência. A ideia central é que o homem é um todo constituído pelas substâncias corpo e alma, que, por serem distintas, possuem formas diferentes de conhecer, embora estejam sempre em correlação. Ou seja, apesar de serem substâncias distintas, no ser humano o corpo e a alma compõem a integralidade humana. Entretanto, a forma mais segura de conhecer é pela alma, ou melhor, a razão.

Este dualismo cartesiano inaugura a forma especializada, binária e dicotômica de compreender o mundo e a realidade. Um exemplo disso é a separação entre o sujeito que conhece [cognoscente] e o objeto que é conhecido [cognoscível], padrão científico importante e determinante para a cientificidade. A consequência dessa nova forma de saber é uma desvalorização dos conhecimentos anteriores e diferentes, tratados de forma pejorativa como “tradicionais”. Além disso, esse dualismo sujeito-objeto também serviu para colocar de um lado a natureza e do outro a cultura, deixando a impressão que a natureza existe para ser explorada pela humanidade. Ainda, o dualismo cartesiano contribui para a própria separação humana, onde os brancos ocidentais são considerados civilizados e os demais como sub-humanos ou não humanos. Em síntese,

Descartes expõe a oposição entre a razão e a tradição. A tradição passa a ser vista como uma fonte de enganos, assim como o eram os sentidos. Para Descartes, a tradição só faz perpetuar o erro e o preconceito com os quais não se pode ter, acreditava ele, um conhecimento verdadeiro do mundo. A certeza e a evidência devem ser buscadas na razão, que se contrapõe à história. Neste sentido, os elementos históricos devem ser expulsos do pensamento, fazendo com que o conhecimento seja, a partir de então, caracterizado pela falta de historicidade (BOMBASSARO, 1992, p. 80-81).

Já o empirismo é a corrente filosófica concorrente e antagônica do racionalismo no contexto da Modernidade, tendo como preposto o filósofo Francis Bacon (1561-1626), também considerado um dos pais da Filosofia Moderna. Fazendo um comparativo, Fara (2014, p. 163), afirma que “ao contrário de Descartes, que queria investigar a partir de suas certezas, Bacon privilegiava uma abordagem indutiva, de baixo para cima - inferindo explicações a partir de observações livres de preconceitos teóricos”. Ou seja, Bacon acreditava propor um método que se afastava das conjecturas abstratas para se fundamentar em experimentações capazes de alcançar verdades comprovadas. Em outras palavras, o filósofo empirista estabelece uma distinção entre modernidade e tradição, sendo que a segunda é considerada a infância do

conhecimento humano e a primeira a fase adulta. Desse modo, a tradição é o passado de atraso enquanto a modernidade representa o avanço. Assim, a tradição precisa ser abandonada e os seus pressupostos precisam ser desvalidados para que o saber científico seja fundamentado apenas na experiência sensível.

Descartes e Bacon possuem um discurso uníssono de negação dos pressupostos da tradição por alegar que consistem em equívocos, mas acabam não percebendo que os métodos que propõem são influenciados por essa tradição que tanto criticam. Descartes, por exemplo, assim como muitos outros antes dele, acreditava no inatismo do conhecimento humano. Por sua vez, Bacon desenvolveu seu método a partir do trabalho experimental iniciado por artesãos e magos da Renascença. Como afirma Fara, os “magos e artesãos ensinaram os filósofos naturais a usar as mãos e a cabeça” (2014, p. 134). Isso porque, assim como o método empírico relacionava a pesquisa teórica e as experimentações, principalmente em laboratórios, o artesanato e a magia combinavam cognição [teoria] e habilidades manuais [prática]. Dessa forma, Dussel (1993, 53) descreve que o pensamento moderno é a “origem absoluta de um discurso solipsista”, ou seja, um discurso inaugurado por ocasião do ego europeu - o eurocentrismo.

É preciso destacar, antes de passar adiante, como o século XVII foi importante para o surgimento da Didática. Lutero, o grande nome da Reforma Protestante do século XVI, além de lutar pela livre leitura e interpretação bíblica, estimulou a criação e manutenção das escolas, inclusive para quem não podia pagar, tanto que em 1524 escreveu uma carta endereçada aos conselhos de todas as cidades da Alemanha onde afirma que “o progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras” (LUTERO, 1995, p. 307). E acrescenta que “o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem educados” (LUTERO, 1995, p. 309). Por consequência, as Igrejas Reformadas criaram muitas escolas, da mesma forma, a fim de inibir o crescimento protestante, a Igreja Romana também proporcionou a criação de instituições educacionais. Neste contexto da Reforma e Contrarreforma, especificadamente no século XVII, surge um clérigo protestante chamado Comenius, considerado o pai da Didática.

No contexto do desenvolvimento do sistema capitalista na Alemanha, onde as cidades passavam por um processo de urbanização e perseguições ao protestantismo por parte da Igreja Romana, Comenius surge afirmando que “a causa das guerras e das chagas da humanidade é a ignorância humana, e o remédio para a cura será encontrada na educação de

todos os povos” (DAMIS, 2012, p. 18). Com isso, propôs mudanças na escola da época, no ensino dogmático católico, na religião que gera guerras e, conseqüentemente, na sociedade desigual. Sua mais expressiva contribuição foi a obra “Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, publicada em 1649. Seu objetivo principal é criar um método para ensinar todas as ciências, costumes e piedade, segundo a capacidade de cada indivíduo. Diante das transformações que o mundo passava naquele momento, estava claro que a vida na cidade era diferente da vida no feudo - rural, ou seja, novos padrões de vida tinham que ser criados. Logo, para Comenius, mais importante do que “o que ensinar” é o “como ensinar” e “para que ensinar”.

Comenius chama sua Didática de “arte universal de ensinar tudo a todos”, visto que, associada à palavra grega técnica [*techné*], o vocábulo arte também designa ofício, quer dizer, um ramo específico de atividade originado e efetivado pela unidade entre experiência e teoria, ou entre saber e compreender. Apesar de ser denominada de arte/técnica, a Didática de Comenius deve ser entendida como um método, já que tendo como direção uma intencionalidade educativa, o método passa a ser o elemento sistematizador e responsável por garantir o sucesso do ensino. Na esteira das produções científicas da época, em que se dava grande importância ao método para alcançar a verdade científica [principalmente o método empírico de Bacon], a qual determina que o conhecimento inicia na experiência sensível, Comenius fundamenta o ensino em um método chamado por ele de Didática. Tal método tem a pretensão de ensinar tudo a todos de modo simples, rápido e sem sofrimento, partindo sempre do simples [concreto] para o complexo [abstrato] e mantendo relação com os objetos da realidade para que a aprendizagem seja útil/aplicável. Como afirma Comenius (1976, p. 45-46),

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução para os bons costumes e para a piedade sincera.

Na perspectiva Ocidental, o ensino é inaugurado pelos gregos e a escola pelos cristãos, entretanto, a tradição didática inicia-se com Comenius. As características de uma tradição são as seguintes:

Primeiramente, reconhecemos na tradição a sedimentação dos gestos que precederam, a conservação e a perpetuação dos usos anteriores. Uma tradição encerra certos comportamentos vindos do passado, promove modelos de conduta. Em segundo lugar,

toda tradição deve adaptar progressivamente as suas maneiras de fazer aos novos contextos. Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos, mas vai transformá-los pouco a pouco. Em terceiro lugar, é preciso sublinhar o aspecto prescritivo da tradição, no sentido em que ela é mais um reservatório de respostas do que um conjunto de perguntas que necessitam de explicações. Efetivamente, uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas. Enfim, em quarto lugar, os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um status quase sagrado (GAUTHIER, 2014b, p. 155-156).

Ou seja, uma tradição envolve um conjunto de práticas docentes que se transformam em regras conservadas e tornam-se modelos prescritivos para serem aplicados de acordo com cada contexto e a capacidade de aprendizagem de cada aluno. Isto é uma sistematização do ensino, cujas principais características passaram a ser o domínio do ensino em grupo, a gestão do tempo, a gestão do espaço, a direção da criança e a organização dos saberes (GAUTHIER, 2014b). As pesquisas de Ariès (1981) apontam que foi por volta do século XVII que a noção de infância tornou-se construída, substituindo a imagem da criança como um adulto em miniatura. Deste modo, se as crianças são adultos em potencial, é preciso intervir desde a tenra idade visando a formação de futuros adultos moralmente ilibados, compreensão genuinamente essencialista e burguesa de formação. Por meio do fenômeno da urbanização, as cidades começavam a ficar cada vez mais populosas e, conseqüentemente, salas de aula mais cheias de alunos, ocasionando necessidades mais acentuadas de orientações operacionais por parte dos professores, o que aumentou ainda mais a popularidade de Comenius e de sua Didática.

No século XVIII, Immanuel Kant (1724-1804) buscava refletir para além do dualismo adverso entre racionalismo e empirismo. Os teóricos do Iluminismo, um movimento intelectual burguês do mesmo século fundamentado nos ideais de racionalidade e liberdade, ainda mais que Descartes e Bacon, entendiam que a tradição era sinônimo de engano. Em vista disso, defendiam as liberdades individuais, isto é, o direito de discordar e pensar diferente de tal ponto que ninguém seja obrigado a concordar com qualquer ideia. Este movimento impulsionou algumas revoluções, sendo a Revolução Industrial inglesa (a partir de 1760) e a Revolução Francesa (1789) as principais. Kant, como seguidor dos ideais iluministas, acreditava que o ser humano deveria buscar sair da condição de menoridade a fim de alcançar o esclarecimento. Conforme Hamm (2008), a menoridade é a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a orientação de um outro. Esta menoridade é uma autoimposição quando existe uma falta de coragem para tomar decisões a partir do próprio entendimento. Assim, o próprio homem é culpado por sua menoridade. Por outro lado, para se alcançar o

esclarecimento, nada é exigido além da liberdade de usar a razão em todas as dimensões e questões da vida humana. O verdadeiro esforço é superar a restrição da liberdade.

Para Kant (2001), o conhecimento é o resultado da síntese entre forma [conceitos a priori] e matéria [intuições sensíveis a posteriori]. Ou seja, ao tentar compreender um objeto ou fenômeno do mundo sensível, o ser humano utiliza-se de conceitos que lhe são inerentes. Assim, Kant, “em vez de procurar conhecer as coisas afirma que antes é preciso examinar o próprio modo de conhecer, suas possibilidades e seus limites” (ZILLES, 1994, p. 113). Isto é, se as estruturas para alcançar o conhecimento são anteriores [a priori] ao contato com o objeto ou fenômeno, é preciso estabelecer um tribunal que julgue os juízos, que para Kant são três: analítico a priori, sintético a posteriori e sintético a priori. Dos três, para o autor, apenas o juízo sintético a priori é científico, pois é o único capaz de gerar um novo conhecimento. Um exemplo de juízos sintéticos a priori são as operações fundamentadas na matemática e na física. Além disso, no pensamento kantiano, não existe possibilidade para que o conhecimento metafísico se torne científico (ZILLES, 1994).

Ainda, Kant (2001) identifica três perguntas essenciais para a humanidade e filosofia: o que posso saber? O que devo fazer? O que devo esperar? Para o autor, a primeira pergunta remete à metafísica, a segunda à moral e a terceira à religião. No século XVIII, com o domínio do método empírico, a primeira pergunta deveria ser respondida pela experiência sensível e razão, já as demais perguntas suscitam respostas metafísicas. Pelo fato de o empirismo não dar conta de responder as outras duas perguntas, não significa que sejam sem importância, embora para Kant as discussões metafísicas eram legítimas, desde que não as entendesse como objeto de conhecimento, pois somente os fenômenos podem ser conhecidos. Desta maneira, Kant desenvolve a distinção entre o conhecimento científico e o conhecimento não científico.

Para Bombassaro, “Kant sobrevaloriza o espaço interno, a consciência, dando por suposta a existência de conceitos e princípios universais que constituem a estrutura da mente” (1992, p. 87). Em outras palavras, o pensamento kantiano, devido sua ênfase acerca das condições internas da consciência, estabelece o domínio da razão sobre a experiência sensível. A ideia aqui é que conceitos puros não podem ser criados pela experiência sensível, pois, “como a experiência sempre é singular e contingente, a universalidade e a necessidade dos enunciados científicos têm sua origem em conceitos puros” (ZILLES, 1994, p. 120). Portanto, Kant não reconhece o papel da tradição como um *continuum* de produção, preservação e transmissão de conhecimentos e, também, não compreende as ciências, métodos e/ou as formas de

interpretação como existentes e/ou oriundas de uma tradição situada no tempo e no espaço da história. Na opinião de Gadamer,

[...] ter senso histórico é superar de modo conseqüente [sic] a ingenuidade natural que nos leva a julgar o passado pelas medidas supostamente evidentes de nossa vida atual, adotando a perspectiva de nossas instituições, de nossos valores e verdades adquiridos. Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo (2006, p. 18).

A definição de Gadamer tem consonância com Giddens (1991, p. 47-48), que entende a tradição como a valorização da experiência das gerações anteriores. No entanto, “a tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes”. Contudo, a Modernidade inicia como subversão à tradição, o que inclui autoridade da Igreja e da monarquia, mas tão logo estabelece o seu discurso autoritário de uma ciência no singular, a-histórica e desinteressada. Esta ciência, converteu-se em um sistema unívoco que manipula não só a natureza, mas também pessoas (JAPIASSU, 1981). A manipulação de pessoas faz parte daquilo que Mignolo (2017) denominou de o lado mais escuro da Modernidade, o colonialismo, que, fundamentado na ideia da modernidade, usou o conhecimento para justificar a inferiorização, racismo e genocídios de outros seres humanos.

Na área da educação, o Iluminismo no século XVIII foi um movimento burguês que já detinha o poder econômico, mas almejando o domínio absoluto, principalmente político, por conta da forte aliança entre o clero e a nobreza, inaugura uma reforma educacional que aos poucos consolida a educação pública, obrigatória, gratuita e laica como forma de progresso em relação ao atraso, ocasionado pelo sistema religioso e pelo sistema monárquico. Para Martineau (2014, p. 134), “o progresso significa, não só a possibilidade de ação sobre a natureza, mas também a possibilidade de controle sobre o mundo social”. De outro modo, não basta conhecer o mundo, é preciso que o homem tenha a capacidade de intervir a fim de gerar bem-estar para si. Enfatiza-se, assim, uma perspectiva técnica da produção de conhecimento. Os dois teóricos fundamentais que produziram reflexões didáticas no período foram Rousseau e Pestalozzi.

2.2.5 Racionalidades analíticas e históricas

Na Contemporaneidade²⁶, as rápidas mudanças sociais, políticas, religiosas e sociais, impulsionadas principalmente pelo capitalismo industrial, propriedade privada e o trabalho assalariado, proporcionaram o surgimento de novas tendências epistemológicas. Pensadas a partir da Modernidade, seja na perspectiva de afirmação, negação e/ou superação, surgem basicamente duas tendências principais. Uma denominada tendência analítica e a outra chamada tendência histórica (BOMBASSARO, 1992). A primeira tendência configura uma tentativa de unificar as ciências sob o mesmo método, por outro lado, a segunda tendência exprime que as ciências humanas e sociais são diferentes das ciências da natureza (SANTOS FILHO, 2000). Por mais que seja uma tarefa difícil descrever a produção teórica de cada uma delas, é preciso mencionar seus principais representantes para que seja possível diferenciá-las e conhecê-las.

Partidário da primeira tendência, no contexto de uma sociedade de contradições, surge Auguste Comte (1798-1857) propondo uma ciência capaz de reorganizar essa sociedade caótica, a Sociologia: uma física social. Esta ciência deveria seguir a mesma rigorosidade científica das ciências naturais, visto que, para Comte, natureza e sociedade não são distintas. Nos seus estudos sobre as mudanças sociais, Comte afirma que a sociedade passou por três estágios evolutivos, a saber o teológico, o metafísico e o positivo. Os dois primeiros foram estágios para se alcançar o estágio atual, o positivo, constituído no método científico, o qual fundamenta-se nos parâmetros das ciências naturais e passa a ser caracterizado pelo “instrumento de observação, experimentação e correlação dos ‘fatos sociais’ para regular a ‘realidade das coisas’” (RIBEIRO, 2018, p. 20). Um atributo importante do positivismo é a reafirmação moderna da separação entre o sujeito [cognoscente] e o objeto [cognoscível], no qual o sujeito deve se aproximar do objeto de forma neutra, desinteressada e exata, a fim de explicar os fatos sociais por via conceitual (RIBEIRO, 2018; SANTOS, 1989). Coube a Stuart Mill (1806-1873) o processo de adoção do modelo positivista na Psicologia e Émile Durkheim (1858-1917) a tarefa de desenvolver os ideais e as regras positivistas na Sociologia.

Conforme Santo Filho (2000, p. 22),

[...] nos seus primórdios, como um campo autônomo de investigação, a educação assimilou o método científico adotado por essas duas disciplinas. [...] Em suma, o desenvolvimento da psicologia e da educação, desde o início deste século [XX] até os anos 70, deu-se dentro do paradigma das ciências naturais, à moda da sociologia comteana e durkheimiana.

²⁶ Período do século XIX aos dias atuais.

Em acréscimo, Ribeiro (2018) identifica que a concepção de ciência e o método positivista se tornaram hegemônico e foi propagado por várias partes do mundo, como América do Norte e América Latina. A estratégia positivista é estabelecer uma metodologia universal, a histórica e descontextualizada que, além de outros aspectos, teria a capacidade de validar e determinar a cientificidade das diversas ciências. No século XX, o principal representante da tendência analítica foi o Círculo de Viena, compreendido como um movimento intelectual iniciado na década de 20 que reuniu diversos pesquisadores de modo interdisciplinar, nos quais possuíam concepções científicas semelhantes. Fundamentado no empirismo e no positivismo, os teóricos deste movimento, principalmente por meio do manifesto de 1929, afirmavam que os métodos das ciências da natureza são os únicos capazes de alcançar o conhecimento científico exato, por isso, buscavam unificar o discurso e o saber da ciência. Em síntese,

[...] as principais preocupações dos membros do Círculo de Viena constituíram um amplo programa de investigação que incluía, entre outros, a aplicação de conceitos lógicos para a reconstrução racional dos conceitos científicos; a exigência de verificabilidade dos enunciados; a procura de critérios de significado empírico e a cosequente [sic] recusa metafísica; a superação da distinção entre as ciências da natureza e as ciências humanas, através do recurso à tradição geral para a linguagem da ciência unificada etc. (BOMBASSARO, 1992, p. 27).

A lógica do Círculo de Viena, assim como o empirismo e o positivismo, é a indução, raciocínio que busca chegar em resultados gerais partindo da observação de algo particular. Além disso, de acordo com Bombassaro, o critério de demarcação de uma ciência é a verificabilidade e a confirmabilidade, isto é, “poderiam ser consideradas científicas as teorias que pudessem ser verificadas ou confirmadas experimentalmente” (1992, p. 29). Aspectos sociais, culturais e políticos são deixados de lado pela comunidade científica de Viena, que buscava instaurar seu dogmatismo positivista por meio de uma definição universal de ciência. Tal dogmatismo visava diferenciá-la ainda mais da metafísica, o que inclui a Filosofia abstrata e a Teologia. De modo geral, parece que o Círculo de Viena elevou ao máximo as tentativas de estabelecer uma noção geral de ciência iniciada por Descartes, Bacon, Kant e Comte. Nesse processo, salienta Chalmers (1994, p. 19), “os defensores da estratégia positivista normalmente se apresentam como defensores da ciência e da racionalidade, e seus opositores, como inimigos da ciência e da racionalidade”. A epistemologia, neste contexto, tinha como principal função determinar os critérios de demarcação entre a ciência e a pseudociência.

Ainda no quadro da tendência analítica, desponta um intelectual de Viena chamado Karl Popper (1902-1994), considerado um filósofo importante do século XX. Como um bom positivista, buscava critérios universais para definir uma ciência, embora, nesse processo, foi

um intenso crítico dos seus patrícios do Círculo de Viena. A filosofia de Popper, denominada de racionalismo crítico, desenvolveu o critério de falseabilidade, que nada tem a ver com um discurso falso. Segundo Fourez (1995, p. 71), no critério de falseabilidade “só se aceitará como discurso científico o discurso a respeito do qual se possa eventualmente determinar uma situação em que o modelo poderia não funcionar”. Em outras palavras, as teorias científicas não são descobertas definitivas, mas apenas hipóteses temporárias, até que ideias contrárias possam testá-las e, conseqüentemente, negá-las. Portanto, qualquer teoria que queira alcançar o estatuto de ciência deve ser aberta ao erro e a sua própria negação, ao mesmo tempo deve ser fechada para a verdade absoluta e unívoca. Como bem exemplifica Fourez (1995, p. 87), [...] “onde o positivista dizia: ‘O mundo é assim’, as tradições popperianas tenderão a dizer simplesmente: ‘Nesta situação, parece-nos mais interessante representar o mundo desta maneira’”.

Por sua vez, a tendência histórica, como reação à tendência analítica, leva em consideração o desenvolvimento histórico das ciências, ao mesmo tempo que revaloriza a ontologia e a metafísica. Ou seja, racionalidade e historicidade não são opostas, pelo contrário, devem ter consonância. Na opinião de Bombassaro (1992, p. 34), como um aspecto importante, na tendência histórica “a questão do método na ciência passa a ser conjugada no plural, isto é, trata-se agora de perguntar por ‘métodos’ ao invés de continuar reduzindo a cientificidade ao estatuto baseado no espírito da unidade metodológica”. Isso significa dizer que, diferente do positivismo que busca estabelecer uma homogeneidade, a tendência histórica é heterogênea e até mesmo incomensurável. Gadamer alerta que

as ciências humanas contribuem para a compreensão que o homem tem de si mesmo, embora não se igualem às ciências naturais em termos de exatidão e objetividade, e se elas assim o fazem é porque possuem, por sua vez, o seu fundamento nessa mesma compreensão (2006, p. 12).

O que Gadamer expressa é que as epistemologias das ciências humanas não devem se assemelhar com a epistemologia das ciências da natureza. Ainda, segundo Gadamer, seria um erro “justificar as ciências humanas com a intenção expressa de torná-las iguais às ciências da natureza” (GADAMER, 2006, p. 38). Quando isso acontece, o fato motivador principal é a atração pela objetividade científica. No entanto, como já foi mencionado, a ciência é uma construção histórica, por isso sofre constantes revisões e modificações no seu *modus operandi*²⁷. Ou, como afirma Japiassu (1981, p. 98), “diferente de ‘a ciência’, as ciências

²⁷ Expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos.

humanas colocam a questão da cientificidade a partir da história e na história”. Isso porque tanto o ser humano como o seu conhecimento possuem uma história. Olhar para essa história deve levar o observador a perceber que o conhecimento humano permanecerá, sem data prevista para o término, incompleto.

O primeiro e principal passo radical para a distinção entre ciência humanas e ciências da natureza foi dado por Wilhelm Dilthey (1833-1911)²⁸, que entende que a ciência possui duas instâncias: as ciências da natureza - relativas aos fenômenos da natureza - e as ciências do espírito ou culturais - concernentes ao homem. Aqui é preciso destacar, a partir de Japiassu (1981), que tanto o homem como a natureza não configuram objetos de pesquisa. Isso porque não é possível estudá-los em suas totalidades. Por isso, dentro de cada instância há multiplicidades de objetos de pesquisa.

Para Grondin (2012), com o objetivo de superar o positivismo, Dilthey propõe a fundamentação lógica, epistemológica e metodológica das ciências do espírito. Em vista disso, as ciências do espírito, diferente da característica explicativa das ciências da natureza, buscam entender uma parcela das manifestações humanas. “O processo de entendimento consiste em ‘recriar’ em si o sentimento vivido pelo autor, partindo de suas expressões” (GRONDIN, 2012, p. 35). Desse modo, Dilthey propõe um método de compreensão da realidade histórica-social do ser humano. Entretanto, Santos Filho (2000) identifica um impasse na perspectiva de Dilthey quanto à falta de padrão estabelecido para resolver um possível conflito de interpretações. O resultado foi que “ao rejeitar tanto a solução metafísica como a positivista, Dilthey caiu num relativismo que não lhe satisfiz mas do qual não pôde escapar” (SANTOS FILHO, 2000, p. 28). Mesmo assim, após transformá-la em método, Dilthey identifica a hermenêutica como o método mais eficaz às ciências do espírito.

Friedrich Nietzsche (1844–1900)²⁹, averso aos sistemas científicos fechados, afirma que o mundo não é governado por um poder superior ou por leis naturais. Na opinião do filósofo, o mundo é um local de constante disputa de forças, por isso é e será sempre instável. E, para o autor, a ciência moderna representa uma força e estratégia de poder. Em função disso, não é possível conhecer por explicação, mas apenas por interpretação, ou seja, na perspectiva nietzschiana não existe conhecimento absoluto dos fatos, mas exclusivamente interpretações. À vista disso, o positivismo deve ser entendido apenas como mais uma interpretação, assim

²⁸ Nascido na Alemanha, tendo como principal obra destacada aqui “Introdução às ciências humanas” de 1883.

²⁹ Nasceu na Alemanha, tendo como principais obras destacadas aqui “Assim falava Zaratustra” de 1883 e “Vontade de Potência” de 1901.

como a metafísica. A fim de evitar interpretações superficiais, cabe englobar perspectivas diferentes para que se faça interpretações mais abrangentes (MARTON, 2008).

Outro teórico importante para a tendência histórica é Sigmund Freud (1856-1939)³⁰. Na busca de leis que regem o psiquismo, Freud procurou desenvolver uma ciência de estudo da mente humana. Nesse processo, desenvolve o conceito de inconsciência. Do ponto de vista de Fara,

Freud desafiou as crenças tradicionais de que as pessoas nascem com uma personalidade específica. Ele também rejeitou a unidade da psique, desenvolvendo um modelo baseado na ambivalência, no qual memórias, desejos e sentimentos de culpa escondidos resultam em comportamentos contraditórios e emoções conflitantes (2014, p. 364).

A explicação de Fara fundamenta-se na divisão das instâncias da psique humana: consciência, pré-consciência e inconsciência. A primeira é responsável pelos pensamentos, raciocínios ou percepções. Já a segunda faz referência às memórias, lembranças ou saberes armazenados. Por sua vez, a terceira instância, a inconsciência, é correspondente aos desejos, medos, impulsos, vontades e experiências. O conceito de inconsciência, como uma rebelião contra o sujeito pensante de Descartes [a consciência individual], é tudo aquilo que, mesmo desconhecido, exerce influência para determinar o comportamento do ser humano. Portanto, o ser humano não é formado apenas de consciência, mas também de inconsciência, ou seja, a inconsciência é preponderante para determinar as ações humanas.

Max Weber (1864-1920)³¹ é um dos teóricos mais profícuos da tendência histórica, em vista disso não poderia ficar de fora desta lista. Seu destaque reside no esforço para desenvolver um método de análise do social que fundamente as ciências sociais. Com influência de Dilthey, Marx, Nietzsche e outros, Weber elabora o método compreensivo que rompe com o positivismo, principalmente o de vertente durkheimiana, ao mesmo tempo que busca resolver o problema do relativismo de Dilthey. Como herdeiro do pensamento diltheyano, Weber compreende que a objetividade das ciências humanas é diferente da objetividade das ciências da natureza e que seus métodos também são diferentes. Por isso, ele levanta uma pergunta importante: “Em que sentido há ‘verdades objetivamente válidas’ na área das ciências que se ocupam da vida ‘cultural’?” (WEBER, 2016, p. 211). Mais à frente Weber responde afirmando

³⁰ Nasceu na República Checa, tendo como principais obras destacadas aqui “A Interpretação dos Sonhos” de 1900 e “O Inconsciente” de 1915.

³¹ Nasceu na Alemanha, tendo como principais obras destacadas aqui “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” de 1905, “Ciência e Política: duas vocações” de 1919 e “Economia e Sociedade” de 1922.

que “não existe nenhuma análise científica totalmente ‘objetivada’ da vida cultural” (WEBER, 2016, p. 233). E acrescenta:

A ciência social que pretendemos exercitar é uma ciência da realidade. Procuramos entender na realidade que está ao nosso redor, e na qual nos encontramos situados, aquilo que ela tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural das nossas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro lado, as causas pelas quais ela se desenvolveu historicamente de uma forma e não de outra (WEBER, 2016, p. 233).

O método weberiano busca entender a realidade e as razões que fazem determinadas pessoas a tomarem certas atitudes. Para tanto, tratou de definir a categoria “ação social”. Para Weber, de acordo com Paiva (2018, p. 93), uma ação social “é o sentido que os indivíduos dão às suas ações em relação ao social”. Ou seja, ação social é uma ação que é significativa para a cultura do sujeito da ação e que é partilhado socialmente a partir da relação com outros indivíduos. Weber agrupou a ação social em 4 tipos: afetiva, tradicional, racional com relação a fins e racional com relação a valores. Cada tipo de ação pode ser compreendido a partir de conceitos de análise, isto é, tipos ideais que ajudem no processo de entendimento dos fenômenos sociais. Os tipos ideais são o que determinam o rigor do método weberiano. Entretanto, é preciso destacar que Weber recusa interpretações gerais por meio de conceitos generalizantes. Para ele, os conceitos não são representações exatas do mundo, embora, por meio deles, é possível delinear certos traços com o intuito de servirem apenas como um meio utilizado para ajudar o pesquisador. Isso é a objetividade pretendida por Weber.

O tipo ideal não reflete o real, mas facilita a análise dos seus componentes. Essa imagem mental é um meio de elaborar hipóteses, de tornar a linguagem mais clara. É um instrumento de pesquisa puramente lógico, não um fim em si (LALLEMENT, 2012, p. 270-271).

Isso significa que não se pode confundir entre o tipo ideal e a realidade. O tipo ideal é uma tentativa de regular ou explicar a realidade. Por sua vez, a realidade é aquilo que existe ou que é para além dos tipos ideais. Caso não exista a diferenciação entre realidade e tipo ideal, o pesquisador poderá correr o risco de transformar o tipo ideal em um conceito cristalizado e dogmático. O tipo ideal tem uma função transitória, visto que a sociedade é um constante devir, ou ainda, vir a ser.

Com as mudanças sociais e políticas trazidas pela 1ª e 2ª Guerras Mundiais, o Instituto de Pesquisa Social, mais conhecido como Escola de Frankfurt³², se tornou um centro de revitalização do marxismo na Europa (JAY, 2008), fundamental para o movimento da Nova Esquerda a partir de 1960. A Escola de Frankfurt é criada na década de 30 do século XX, mas talvez o seu marco teórico-filosófico seja a publicação do livro *Dialética do Esclarecimento* (1985) em 1947, texto monumental para a Teoria Crítica. Para Freitas (2009, p. 82), a obra é “um grande esforço de pensar a catástrofe que se abateu sobre a Europa em guerra como resultado funesto do desdobramento da racionalidade ocidental”. A crítica é empregada ao esclarecimento - ou Iluminismo - que é responsável por criar e alimentar a razão instrumental, uma espécie de veneração à racionalidade e à técnica. De acordo com os iluministas, a razão seria a mola propulsora para o progresso, mas, ao invés disso, criou-se um mundo de barbárie, marcado pela autodestruição. Essa barbárie é inerente aos sistemas totalitários como o Fascismo e o Nazismo, no entanto, também é intrínseco a qualquer sistema de poder criado pela Modernidade, tais como: o mercado, onde a indústria cultural cria consumidores doentes pela satisfação do consumo, o exercício da competição e a ganância pelo lucro. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), na Modernidade, a razão instrumental e a barbárie passam a ser hegemônicos. Assim, conhecimento e poder caminham lado a lado.

Se distanciando ainda mais da ortodoxia positivista, surge Jean-François Lyotard (1924-1998)³³ com o conceito de Pós-Modernidade. Para Lyotard, a Pós-Modernidade é um período posterior à Modernidade, marcado principalmente pelo descrédito e dissolução das grandes metanarrativas ideológicas. A principal delas é que tanto o indivíduo como a sociedade seriam aperfeiçoados mediante o uso da razão: a ciência. Por isso, Lyotard faz severas críticas à ciência moderna de vertente iluminista, como afirmar sua falência devido sua promessa de progresso nunca ter se concretizado. Pelo contrário, na opinião do autor, o discurso da ciência não passa de ideologia e legitimação da violência. Como explica Goergen,

[...] esse sentido emancipatório tem sido refutado pelos eventos dos últimos 50 anos. A racionalidade do real foi refutada por Auschwitz; a revolução proletária como recuperação da verdadeira essência humana por Stalin; o caráter emancipatório da democracia pelo maio de 1968; a validade do capitalismo pelas recorrentes catástrofes do capitalismo (2001, p. 31).

³² Surgida na Alemanha, tendo como principais obras destacadas aqui “Filosofia e Teoria Crítica” de 1937 e “Dialética do Esclarecimento” de 1947.

³³ Nasceu na França, tendo como principal obra destacada aqui “A Condição Pós-Moderna” de 1979.

Para Lyotard, o século XIX foi decisivo para mostrar como a ciência deixou de servir ao projeto emancipatório para se tornar uma tecnologia a serviço do Capitalismo [economia de mercado] e do Estado [política]. Assim sendo, o autor levanta um importante questionamento: “quem decide o que é saber, e quem sabe o que convém decidir?” (LYOTARD, 2013, p. 14). Ele chega à conclusão que o saber não pode ser reduzido à ciência, pois o conhecimento é o conjunto de todos os enunciados que descrevem objetos e fenômenos. Por sua vez, a ciência é apenas uma fração do conhecimento humano. De modo geral, Lyotard delinea o saber humano em saber científico e saber não científico [narrativo ou saber do povo], e acrescenta que os dois tipos possuem importâncias equivalentes. A Pós-Modernidade anuncia o fim das metanarrativas, de acordo com Goergen (2001), e acaba não caindo em contradição por não propor um novo metarrelato, embora gera uma abertura para ser taxada de relativista.

Jürgen Habermas (1929-atual)³⁴, concordando em partes com as críticas à Modernidade, principalmente sua fusão com a vontade de poder, evidenciado por Nietzsche, e sua transformação em razão instrumental, denunciada fortemente tanto por Adorno e Horkheimer, como por Lyotard, não busca uma superação da racionalidade moderna, isso porque Habermas “não vê a modernidade como um projeto superado, mas apenas como um projeto inacabado que necessita ser reencaminhado pela assunção de um novo paradigma” (GOERGEN, 1996, p. 21). A teoria habermasiana compreende que houve um desvio na trajetória da racionalidade moderna, o que justifica a crítica pós-moderna, mas não será por isso que a produção teórica moderna será desvalorizada. Ou seja, a modernidade deve ser entendida na perspectiva do projeto inicial, não a partir do que se tornou, principalmente no século XIX e XX. Na opinião de Goergen (2001, p. 32) “Habermas está nitidamente preocupado em salvar a razão do relativismo consciente, relativismo esse que significa, de imediato, abrir mão de qualquer projeto emancipador para a sociedade”. Sendo assim, ele propõe uma outra racionalidade: a comunicativa.

Para Habermas, a ação instrumental deve ficar restrita aos espaços econômicos e políticos, e, por sua vez, a ação comunicativa deve predominar nos demais espaços da vida comum. O autor entende que a busca pelo poder econômico e político tem constantemente adentrado a esfera pública, e, com isso, normas éticas que servem para avaliar as normas que regem a sociedade, estão sendo influenciadas e transformadas pela força da razão instrumental. Dimensões da vida, como familiar, religiosa e educacional, por exemplo, estão passando constantemente por transformações proporcionadas por essas influências. Por isso, a razão

³⁴ Nasceu na Alemanha, tendo como principais obras destacadas aqui “Teoria da Ação Comunicativa” de 1981 e “O Discurso Filosófico da Modernidade” de 1985.

instrumental não deve ser o único padrão racional que norteia a sociedade atual, pois gera uma sociedade estritamente técnica, o que pode determinar novas formas de barbáries. Logo, se for para analisar objetos e descrever fenômenos, a razão instrumental é importante, porém, se for para fazer julgamentos acerca de normas morais desenvolvidas pela sociedade ou Estado, cabe a razão comunicativa, por meios das pessoas, criar o debate e as deliberações (GOERGEN, 2001).

No quadro resumido da tendência histórica, foi possível perceber: que as ciências do espírito [da cultura ou humanas] são distintas das ciências da natureza (Dilthey); que a vontade de poder, como instinto mais primitivo do ser humano, se utiliza da razão moderna como uma forte estratégia de dominação (Nietzsche); que existe um destronamento da razão [consciência] e do sujeito racional a partir da descoberta da inconsciência (Freud); que a objetividade das ciências sociais [humanas] é diferente da objetividade das ciências na natureza (Weber); que a razão instrumental [razão e técnica], como criação da modernidade, é responsável pelos vários tipos de barbárie que assolam a humanidade (Escola de Frankfurt); que a ciência moderna é apenas uma fração do conhecimento humano, o que torna possível a divisão entre saber científico e saber não científico (Lyotard); e que a modernidade é um projeto inacabado que poderá ser alcançado pela razão comunicativa (Habermas).

Alguns comentários sobre a Didática nos séculos XIX e XX são necessários aqui. As sociedades do século XIX assistiram o aumento do poder econômico da burguesia por meio do capitalismo industrial e sua ascensão ao poder político através da democracia liberal-representativa. Além disso, viram surgir o trabalho assalariado como uma nova forma de relação de trabalho. Estas mudanças sociais, econômicas e políticas foram fundamentais para a ocorrência de mudanças significativas na forma de ensinar. A principal mudança foi a substituição da formação religiosa e moral pela formação do cidadão esclarecido em relação aos seus direitos e, principalmente, deveres, ocasionando o que ficou conhecida como Didática tradicional, tendo como característica principal a transmissão de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Segundo Saviani (2018, p. 6), nesta abordagem, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. Em outras palavras, a Didática tradicional centraliza o ensino na figura do professor, torna o aluno um receptor passivo e utiliza-se do método expositivo [monólogo] como forma de transmissão dos conteúdos/conhecimentos do educador.

Para exemplificar, dois métodos didáticos podem ser identificados. O primeiro é o método de ensino lancasteriano [mútuo], desenvolvido na Inglaterra por Bell (1726-1809) e

Lancaster (1778-1838), cuja a principal característica é a busca por ensinar o maior número de alunos no mesmo espaço, de forma controlada, com menor custo e redução do tempo. Segundo Gauthier (2014b), o elemento essencial do método são os monitores, isto é, os alunos destacados que eram escolhidos para serem instrutores e, de modo consequente, ensinarem os demais colegas. O segundo é o método herbartiano, apresentado pelo alemão Herbart (1776-1841), a qual destaca-se por descrever uma sequência fixa para o seu método, a saber: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Conforme Saviani (2018, p. 36), os passos do método herbartiano “correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação”. Assim, é possível afirmar que o método herbartiano possui similitude com os ideais iluministas de formação humana, enquanto o método de ensino lancasteriano possui uma grande semelhança com a forma de produção industrial.

Os métodos lancasteriano e herbartiano foram concebidos e estabelecidos visando um determinado fim, embora, por sua centralidade no método, acabam representando um saber cuja aplicação correta não depende de quem usa, desde que siga as instruções e as regras, algo confortável para quem usa, visto que o método enrijecido passa a sensação de segurança. Contudo, os métodos da Didática tradicional se tornaram mecânicos, repetitivos e cansativos, pois passaram a ser usados de forma ininterrupta e sem grandes modificações. Algo que contribuía para a reprodução desta forma de ensinar é “que, até então, prevalecia o princípio do ‘aprender fazendo’, próprio das corporações de ofício” (SAVIANI, 2012, p. 7). Mas, ainda no século XIX, as Escolas Normais são criadas com a função de formar professores para as instituições de ensino. A Escola Normal Superior era responsável pela formação de professores para o ensino secundário e a Escola Normal Primária formava professores para o ensino primário. Estes centros de formação surgiram na França em 1795, mas rapidamente foram fundados também em outros países da Europa e América. Para Saviani, os dois tipos de formação - superior e primária - resultam em dois modelos diferentes:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. b) *modelo pedagógico-didático*: Contraopondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2012, p. 7, grifo do autor).

No começo do século XX apresenta-se uma nova Didática que, ao invés de fundamentar-se na transmissão dos conhecimentos como a Didática Tradicional, busca renovar o ensino e a escola por meio do aprender a aprender. Esta abordagem ficou conhecida como Didática Nova ou Didática Renovada, crítica da Didática Tradicional ao buscar concentrar o ensino na figura do aluno, e não mais no professor e no conteúdo. Firmada na observação e experimentação, ela passa a ser uma alternativa que concebe o aluno como sujeito ativo na busca por sua própria aprendizagem e procura tornar a escola um espaço de experiências sensíveis, para que este aluno possa, de forma autônoma, alcançar a aprendizagem. De acordo com Franco (2008), este período é marcado por uma bricolagem no campo da Didática por mesclar saberes de ciências como a psicologia, a sociologia e a psicanálise. Um teórico que representa muito bem a Didática Nova é Dewey, o qual afirma que “educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (DEWEY, 1967, p. 7). Ou seja, para o autor, a aprendizagem decorre da experiência imediata do aluno, por isso é preciso que este tenha a liberdade para questionar, agir e criar, como também um ambiente escolar organizado com materiais que propiciem os estímulos necessários para despertar o interesse deste aluno. O interesse do aluno é importante porque é a partir dele que o currículo é estruturado. Os passos do método encontrado em Dewey são os seguintes:

a) *atividade*: o ponto inicial de qualquer aprendizagem na escola e na vida é uma atividade que já esteja sendo exercida espontaneamente e que corresponda ao interesse do aluno; b) *problema*: toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e/ou desenvolvimento, é essa a origem do pensamento, que provém de uma situação problemática e cujo ponto de partida é a tentativa de empreendimento, de superação de uma situação problemática; c) *coleta de dados*: o professor e os alunos devem coletar dados (de todo tipo) que possam ajudar a superar a situação problemática; d) *hipótese*: esses dados, uma vez coletados, permitirão a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas do problema; e) *experimentação*: essa hipótese deve ser testada, a fim de verificar a sua validade – se for válida, poder-se-á resolver o problema e a atividade prosseguirá, até que se depare com um novo problema (MARTINS, 2012a, p. 90-91).

Com essa explicação de Martins, fica evidente que Dewey procura proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem que reúna atividades teóricas e práticas por meio da unificação da pesquisa e do ensino, predominando experiências verificáveis a fim de gerar sentido e percepção sobre os usos dos objetos, algo que Libâneo (2011b) associa diretamente ao cientificismo do positivismo. Como crítico da abordagem renovada, Saviani (2018) alega que a perspectiva representada por Dewey dissolve a distinção entre pesquisa e ensino, entendimento que, na opinião do autor, deve ser rejeitado, pois pesquisa e ensino são processos distintos. Ainda, para Saviani, só é possível adentrar no domínio do desconhecido, isto é, da

pesquisa, a partir do conhecido, ou seja, do ensino, pois a busca pelo desconhecido só é possível a partir do conhecido. De qualquer modo, apesar de não suprimir, a Didática Nova encolhe a participação do professor na aprendizagem do aluno, principalmente em comparação com a Didática Tradicional.

Ainda no século XX foi possível testemunhar a elevação da função econômica da escola, isto é, a subordinação das instituições escolares aos interesses econômicos, sobretudo ao qualificar a mão de obra para o comércio e a indústria, fato que acarretou uma nova forma de compreender o trabalho didático, que pode ser nomeada de Didática Tecnicista. Este novo entendimento, por influência de teóricos comportamentalistas, tais como Pavlov (1849-1936), Watson (1878-1958) e, posteriormente, Skinner (1904-1990) e Bloom (1913-1999), fundamenta o ensino e a aprendizagem no padrão estímulos e respostas [E-R], ou seja, a aprendizagem, entendida como comportamentos, é o resultado de condicionamento do aluno. Martins (2012a, p. 92), explica que, “neste contexto, delinea-se uma abordagem do processo didático que entende o homem como consequência das influências e forças existentes no meio; produto de um processo evolutivo; ser produtivo e eficiente”. Por isso, mais importante que o conteúdo é a técnica de estimulação, que fará o aluno a rejeitar e/ou substituir os comportamentos indesejáveis por comportamentos desejáveis.

Estes comportamentos desejáveis são determinados a partir da expectativa dos setores econômicos, já que neste pensamento os objetivos da educação estão em conformidade com os interesses do empresariado. Logo, os conteúdos escolares são definidos pelo sistema que rege cada instituição, cabendo ao professor apenas aplicar e avaliar se os novos comportamentos se tornaram em ações observáveis. De modo geral, em conformidade com Saviani (2018), a Didática Tecnicista - fundamentada na ciência positivista - advoga uma suposta neutralidade científica, eficiência e produtividade, pressupostos que tornam o trabalho didático semelhante ao trabalho industrial, pois, nestas circunstâncias, o professor não passa de um executor de tarefas. Isto posto, Saviani conclui que “o magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (SAVIANI, 2018, p. 12).

Saviani faz uma avaliação das abordagens tradicionais e renovadas, que também pode ser estendida para a abordagem tecnicista do trabalho didático:

Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é o próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos,

imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma (SAVIANI, 2018, p. 51).

Estas abordagens - tradicionais, renovadas e tecnicistas – foram influentes na fixação de múltiplos rostos para representar a Didática, especialmente nas Américas. No quarto capítulo estas discussões sobre a Didática serão retomadas.

2.3 Idiosincrasia da ciência moderna

Parte significativa das teorias europeias são herdeiras do racionalismo, do empirismo, do esclarecimento e da tendência analítica. As críticas elaboradas na contemporaneidade pelos teóricos da tendência histórica, são contribuições indelévels para as ciências humanas, mas não conseguiram suplantar o elitismo e a hierarquia da racionalidade moderna. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, nos constantes questionamentos sobre a cientificidade da Filosofia, Sociologia, Política, Antropologia, Psicologia, Pedagogia, Didática e outras, gerando uma verdadeira disputa identitária no contexto universitário e profissional que inferioriza algumas ciências visando elevar outras para o topo da hierarquização. Entretanto, isso não significa dizer que todo europeu é eurocentrado, embora a tendência histórica apresente dificuldades para romper com o eurocentrismo.

Como foi possível perceber na subseção anterior, a racionalidade moderna tem início com o racionalismo e empirismo, mas teve sua continuação e elevação no Iluminismo e Positivismo. Por isso, o termo “racionalidade moderna” ou “ciência moderna”, no contexto deste trabalho, faz referência ao racionalismo, empirismo, esclarecimento e à tendência analítica, ambos também descritos na subseção precedente, por entender que, ainda que a Modernidade seja definida a partir do esclarecimento iluminista ou das organizações como o Estado-nação e a produção capitalista industrial, devido principalmente à falta de consenso, sua definição passa a ser incerta. Por esse motivo, parece mais apropriado que a Modernidade seja definida a partir daquilo que ela não é, ou seja, o seu antônimo. Se a Modernidade inaugura o sujeito pensante, as organizações modernas e o período das luzes, o seu antônimo passa a ser entendido como o bárbaro, o arcaico e o obscurantismo, termos que podem ser resumidos pela palavra tradicional, pois, como afirma Touraine (1994, p. 32), a concepção de Modernidade “não define, nem uma cultura nem uma sociedade e exalta mais as lutas contra a sociedade tradicional do que esclarece os mecanismos de funcionamento de uma sociedade nova”.

Para Giddens, “os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes” (1991,

p. 14). Entretanto, como identifica o próprio Giddens, existem continuidades e descontinuidades entre os chamados tradicionais e os modernos. Para ele, as descontinuidades são três: a primeira é o ritmo das mudanças ocorridas no contexto da modernidade, que são mais rápidas do que as mudanças no contexto pré-moderno. A segunda é que essas mudanças são levadas para outros continentes. E a última é que algumas formas, como a democracia, sistema financeiro e o trabalho assalariado, não podem ser encontrados no período pré-moderno (GIDDENS, 1991). É preciso destacar que essas três descontinuidades identificadas por Giddens são suscetíveis a críticas, inclusive serão levantadas no próximo capítulo.

Em relação às continuidades, “muitas combinações do moderno e do tradicional podem ser encontradas nos cenários sociais concretos” (GIDDENS, 1991, p. 47). Em consonância, Latour pondera sobre como seria uma nova classificação da temporalidade humana:

Suponhamos, por exemplo, que nós reagrupemos os elementos contemporâneos ao longo de uma espiral e não mais de uma linha. Certamente temos um futuro e um passado, mas o futuro se parece com um círculo em expansão em todas as direções, e o passado não se encontra ultrapassado, mas retomado, repetido, envolvido, protegido, re combinado, reinterpretado e refeito. Alguns elementos que pareciam estar distantes se seguimos a espiral podem estar muito próximos quando comparamos os anéis. Inversamente, elementos bastantes contemporâneos quando olhamos a linha tornam-se muito distantes se percorremos um raio. Tal temporalidade não força o uso dos rótulos “arcaicos” ou “avançados”, já que todo agrupamento de elementos contemporâneos pode juntar elementos pertencentes a todos os tempos. Em um quadro deste tipo, nossas ações são enfim reconhecidas como politemporais (2013, p. 74).

O que Latour explica é que se a história humana continuar sendo entendida como uma linha reta, permanecerá a segregação entre tradicionais e modernos. Todavia, se a história for entendida como uma espiral, onde não há atrasados ou avançados, todos perceberão que possuem diante de si elementos de tempos diferentes que possibilitam a escolha. Ele utiliza como exemplo o carpinteiro que tem em sua oficina uma furadeira elétrica e um martelo, ambos representando tempos diferentes, mas, que devido a importância de cada um, fornece ao trabalhador o poder de escolha. “É a seleção que faz o tempo, e não o tempo que faz a seleção”, afirma Latour (2013, p. 75). Nesse processo de escolha, tanto no moderno como no tradicional, há elementos que serão conservados e outros que serão rejeitados.

Essa nova classificação da temporalidade sugerida por Latour, torna-se mais uma proposta não essencialista na busca pela desarticulação da perspectiva essencialista da Modernidade, inaugurada no século XVI e potencializada no século XVIII. Consequentemente, de forma crescente, o Ocidente tem privilegiado e tratado a ciência moderna como a ciência em

geral, o que configura, além de uma atitude essencialista, uma postura ideológica. Sabe-se que uma ideologia é formada a partir de valores pessoais ou sociais, por isso ela pode ser entendida como justa ou injusta, porém o indivíduo possuidor de uma ideologia poderá tornar-se um ideólogo. A característica principal de um ideólogo é que sua devoção para uma ideia elimina qualquer possibilidade de perceber possíveis falhas ou contradições. Ao mesmo tempo, um ideólogo é rápido em classificar, visando desqualificar a ideologia dos outros, esquecendo de olhar e suspeitar da sua primeiramente.

O que é transmitido à criança no ensino da ciência não é apenas o conteúdo das descobertas técnicas, mas, mais importante para as atitudes sociais gerais, uma aura de respeito pelo conhecimento técnico de todos os tipos. Na maioria dos sistemas educacionais modernos, o ensino da ciência começa sempre pelos “princípios primeiros”, conhecimento visto como mais ou menos indubitável [...]. A ciência tem assim por longo tempo mantido uma imagem de conhecimento fidedigno que se verte numa atitude de respeito para com a maioria das formas de especialidades técnicas (GIDDENS, 1991, p. 101).

Giddens assinala que o respeito para com o termo científico perpassa toda a vida escolar do ocidental. Este apontamento ajuda a responder por que as pessoas acreditam que a ciência, no singular, trata-se de algo unívoco, confiável e irrefutável. De imediato, é preciso afirmar que a ciência moderna é um produto cultural. A fim de explicar como esse processo de produção da concepção de ciência acontece, Fara (2014, p. 179) afirma que, “tradicionalmente, os filósofos naturais faziam observações para descobrir por que as coisas acontecem. Ao contrário, os novos estudiosos experimentais dos séculos 17 e 18 uniram-se para fazer as coisas acontecerem”. Em outras palavras, foram as sociedades científicas que possibilitaram uma coletividade e, de modo conseqüente, força para normatizar a ciência. A primeira sociedade expressiva foi a *Royal Society* de Londres, fundada em 1660. Era uma sociedade eminentemente restrita aos aristocratas do sexo masculino. Além de uma característica elitista, a instituição também apresentava uma face conservadora, evidenciada principalmente pela busca de estabelecimento de padrões e leis científicas.

[...] os classificadores tinham prioridades diferentes, e jamais conseguiram chegar a um acordo quanto ao sistema perfeito. Tal como em muitos outros aspectos do conhecimento científico, o consenso era alcançado por meio de negociações; a decisão não dependia apenas do argumento mais convincente, mas também de quem tinha a voz mais poderosa” (FARA, 2014, p. 195).

Ao longo do tempo, outras sociedades foram criadas na Europa e América do Norte, mas, ainda no contexto inglês, em 1831 é criada a Associação Britânica para o Progresso da

Ciência, uma sociedade científica que resolveu estabelecer o termo cientista com o seguinte objetivo:

“Cientista” era um termo abrangente, mas nem todo mundo poderia abrigar-se dentro dele. Ávidos por prestígio, os cientistas queriam ter autoridade para se declararem inquestionavelmente certos; queriam que o conhecimento produzido por eles nos laboratórios fosse irrefutável. Novas especializações eram criadas, nem todas dignas de pertencer à ciência, que se dividia em disciplinas - mas disciplinar quer dizer controlar, além de ensinar. Como patrulheiros que guardassem as fronteiras nacionais, os cientistas decretavam o que deveria ser incluído nos amplos domínios que governavam e o que deveria ser considerado fora da lei (FARA, 2014, p. 234).

A descrição de Fara elucidada como essas sociedades científicas, tendo como agentes os cientistas, se apresentavam como dignas de confiança e responsáveis pela demarcação do conhecimento científico. Neste sentido, a definição do científico e do não científico passa a depender da definição dos especialistas, no qual o que caracterizava uma ciência era a utilização do método científico, uma forma única capaz de chegar à comprovação. Por mais que o termo tenha sido sugerido em 1883 por William Whewell, um dos membros da Associação Britânica para o Progresso da Ciência, sua consolidação veio acontecer apenas no século XX (FARA, 2014).

Hoje, essa elite que impõe de cima para baixo continua viva nos gabinetes, nos laboratórios e/ou talvez em suas cátedras universitárias. Em todo caso, os cientistas foram transformados em figuras lendárias, assim como os filósofos gregos e os líderes religiosos. Contudo, deve ser destacado que o cientista é uma pessoa comum com uma especialização, assim como diversos especialistas existentes na sociedade, ambos com graus de importância relativos. Por exemplo, se a necessidade for a produção de vacinas é normal que um biomédico seja procurado, porém, se a necessidade é a construção de uma casa, um especialista que não pode faltar decerto seja o pedreiro. Ou seja, a atividade de um cientista não pode ser singular em comparação com as outras atividades essenciais para uma sociedade. Isso não significa dizer que o conhecimento científico não seja importante e, com isso, acabe caindo num anti-intelectualismo. Ao contrário, a importância da ciência moderna e dos cientistas são inquestionáveis, mesmo assim o conhecimento humano não pode mais ser tratado de forma estritamente teórica e monocrática como os escolásticos foram acusados.

O que existe é uma necessidade de afastar-se de uma definição impositiva de uma epistemologia geral e/ou ciência geral, que no seu bojo carregam normas metodológicas e avaliativas. As críticas à ciência moderna por parte dos teóricos da tendência histórica são imprescindíveis, no entanto, a fizeram no interior da própria ciência moderna e, muitas vezes,

utilizando a mesma racionalidade. Um exemplo disso é o pensamento habermaziano que, como já foi descrito, acredita que a Modernidade é um projeto inacabado, isto é, Habermas acredita que é possível colocar a ciência moderna nos trilhos do seu projeto inicial, mas Descartes, Bacon e Kant, pensadores fundamentais da Modernidade, “são notáveis precursores dos esforços dos positivistas para elaborar uma explicação geral da ciência e seus métodos” (CHALMERS, 1994, p. 14-15). Diferente de Habermas, há quem diga que não é possível salvar a Modernidade, motivado principalmente pela crença que o pensamento europeu se esgotou e não tem mais nada a dizer. Porém, tal afirmação é complicada porque fortalece ainda mais as barreiras de proteção do pensamento eurocêntrico. Na verdade, independente da origem, é mais importante perceber se tal racionalidade ou teoria inferioriza/exclui ou liberta/inclui.

Em vista disso, é preciso insistir em uma nova racionalidade que se coloque como uma opção diante da hegemonia da ciência moderna e sua racionalidade técnica. Todavia, não pode ser qualquer racionalidade. A necessidade é de uma racionalidade com *loci*³⁵ diferenciado, que leve em consideração o que foi deixado à margem, isto é, as diferenças coloniais, pois, compreendido por Mignolo (2003, p. 66), “as diferenças coloniais do planeta são a morada onde habita a epistemologia liminar”, entendida como a razão subalterna, sendo importante porque a questão colonial não é objeto de análise da racionalidade moderna. Portanto, isso deve reforçar que os pensadores europeus, ao invés de produzirem teorias puras e universais, produziram conhecimentos dentro de um contexto histórico e geográfico. Destarte, o próximo capítulo, o terceiro, pretende descrever e estabelecer essa epistemologia liminar como a teoria principal desta pesquisa, a qual será fundamental para refletir sobre as flexibilizações da Didática no último capítulo.

³⁵ *Loci*, como plural de locus, significa locais, lugares, região.

3 RACIONALIDADE DESLOCADA: DAS EPISTEMOLOGIAS DO NORTE ÀS EPISTEMOLOGIA DO SUL

“Não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”.

(Boaventura Santos)

No final do capítulo anterior, foi identificado que as sociedades científicas constituíram-se como coletividades especializadas e confiáveis para normatizar a ciência e demarcar o conhecimento científico. Tal identificação está em consonância com Kuhn (2018), o qual encontra nas comunidades científicas, não na argumentação racional, a produção, justificação e validação de uma ciência. Por isso, a ciência é, de modo imprevisível, “uma atividade humana falível que, como qualquer outra, é alterada por influências locais, interesses pessoais e pressões políticas” (FARA, 2014, p. 222). As ações dos cientistas e as conclusões das comunidades científicas são determinadas por um paradigma, definido por Kuhn da seguinte forma:

Com a escolha do termo [paradigma] pretendo sugerir que alguns exemplos aceitos na prática científica real - exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação - proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica (2018, p. 72).

Isso significa que o paradigma é um modelo científico que deve ser seguido dentro de uma determinada área, a fim de definir os problemas e orientar as soluções. Desta maneira, é o paradigma que determina a cientificidade de uma área de investigação e, como afirma Kuhn (2018, p. 101), “abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que ele define”. Quando uma área não possui unidade através de um paradigma, chamada fase pré-paradigmática, o conhecimento produzido é considerado pré-científico. De acordo com Oliva (1994, p. 80), “como pré-ciência, Kuhn caracteriza a fase das pesquisas em que falta unidade de propósitos investigativos por ainda não se terem imposto certos tipos de problema e certos modelos de solução”. Assim, é justamente a diversidade de escolas e/ou grupos, com suas constantes discussões sem consenso, que impede o estabelecimento de um paradigma.

Quando a multiplicidade de abordagens é superada pela prática guiada por um paradigma, chamada fase paradigmática, a área passa a produzir uma investigação denominada ciência normal. Para Kuhn, “[...] a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma” (2018, p. 89). Ou seja, quando há um consenso acerca da aceitação de um paradigma dentro de uma determinada área, significa

que a comunidade dessa área desenvolveu uma linguagem científica. Desse modo, a comunidade passa a ser ao mesmo tempo guardiã e transmissora do paradigma para os novos pesquisadores que forem surgindo.

Para Kuhn, a aceitação de um paradigma pode ser verificada com o surgimento de jornais, revistas especializadas, fundação de sociedades científicas, currículos de cursos universitários, citações, livros didáticos etc. Estas são algumas das formas de socialização e comunicação entre os membros do grupo (HOCHMAN, 1994, p. 204).

Quando a comunidade científica não consegue mais responder aos problemas, tendo como base o paradigma estabelecido, inicia-se o período de anomalias. Neste contexto, por meio de pesquisas extraordinárias, surgem hipóteses residentes fora do paradigma que causam fragilidade à comunidade científica, gerando um período de crise. Caso a ciência normal não seja capaz de solucionar a crise, acontece a transição gradual para um novo paradigma capaz de apresentar respostas responsáveis pelo retorno da harmonia dos sujeitos da comunidade científica. Kuhn assinala que “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua” (2018, p. 160). Quer dizer, as rupturas, ocasionadas pelas anomalias que geram as crises, são responsáveis pela maturação das revoluções, entendida como reconstrução de uma área científica a partir da substituição total ou parcial do paradigma.

Portanto, “Kuhn é levado a concluir que épocas e culturas diferentes produzem paradigmas também diferentes” (BOMBASSARO, 1992, p. 59). A mudança de paradigma, marcada por uma série de negociações entre os cientistas que compõem a área, leva a comunidade científica a ter uma nova concepção de ciência, obrigatoriamente diferente da perspectiva epistemológica do paradigma anterior. O argumento fundamental de Kuhn é que a história da ciência é marcada por constantes revoluções e que o conhecimento científico é compreendido mediante o aporte do paradigma que o determina. É importante destacar que “[...] não há em Kuhn a intenção de instituir um critério capaz de distinguir, com alguma nitidez, o que é ciência e o que é pseudociência ou metafísica” (OLIVA, 1994, p. 74). Isso porque Kuhn não apresenta critérios normativos de validade de uma ciência, em vez disso, sua análise restringe-se apenas em mostrar como nasce uma ciência.

Para Bourdieu (2004), o pensamento kuhniano é importante porque mostra que o desenvolvimento da ciência é marcado por diversas rupturas, ao invés de ser um desenvolvimento contínuo. Entretanto, por não entender a comunidade científica como

possuidora de uma norma central onde agrega pesquisadores neutros, generosos e com objetivos consonantes, sua reflexão substitui o termo comunidade por campo, pois “falar de campo significa romper com a ideia de que os cientistas formam um grupo unificado ou até homogêneo” (BOURDIEU, 2004, p. 67). Ou seja, campo é um espaço abstrato de relações de poder e disputa de posições, onde sujeitos agem de acordo com as regras do jogo científico. A ideia de campo também evidencia a existência de instituições e especialistas. Por isso, o capital científico, que é o reconhecimento individual dentro do campo, pode ser adquirido por meio de posições de prestígio dentro das instituições ou mediante produções para o progresso da ciência. É justamente o capital científico que segrega dominadores e dominados dentro do campo. A diferença é que “os dominantes impõem, de *facto*, como norma universal do valor científico das produções científicas, os princípios que eles próprios utilizam consciente ou inconscientemente nas suas práticas, em especial na escolha dos seus *objectos*, métodos, etc.” (BOURDIEU, 2004, p. 89).

Apesar do campo ser marcado por vontades antagônicas, desigualdades e conflitos, Bourdieu se abstém de retratá-lo como uma guerra, visto que “os cientistas têm em comum características que, em certos aspectos, os unem e, noutros aspectos, os separam, os dividem, os opõem” (2004, p. 68). No entanto, passa longe da ideia kuhniana de comunidade científica colaborativa que visa o progresso da ciência acima de tudo. Na reflexão bourdiana, cada pesquisador adentra numa determinada investigação visando aumentar seu capital científico. Dessa forma, percebe-se que, diferente de Kuhn, Bourdieu possui uma visão crítica acerca das instituições e práticas dos pesquisadores. Todavia, ambos contribuem para o esclarecimento que, diferente de uma concepção estática, a ciência passa por rupturas onde aquilo que não é considerado científico poderá vir a ser e aquilo que é considerado científico poderá deixar de ser. Além disso, é possível compreender, a partir dos dois autores, que a ciência não é detentora de uma personalidade autônoma, como se agisse apesar da vontade humana. Pelo contrário, a cientificidade de uma ciência é determinada por especialistas que são socialmente legitimados dentro do campo científico.

O capítulo anterior apregou a necessidade de insistir em uma nova racionalidade, que se coloque como uma opção frente o domínio da ciência moderna e sua racionalidade técnica. Em acréscimo, com as reflexões de Kuhn e Bourdieu, fica nítido que essa racionalidade precisa ser democrática e inclusiva, principalmente em relação aos conhecimentos marginalizados pela ciência moderna. Na busca dessa nova racionalidade, o presente capítulo busca descrever o deslocamento da produção de conhecimento que anuncia o fim do monopólio normativo europeu e, ao mesmo tempo, estabelecer o pensamento decolonial como fundamento

teórico da dissertação. Desta forma, o capítulo foi redigido tendo cinco subseções: Estudos Culturais como paradigma interdisciplinar e contextual; Teorias pós-coloniais como contestação da univocidade da história e da cultura; Grupo Modernidade/Colonialidade como um programa decolonial; e epistemologias do Sul como um giro decolonial teórico, ético e político.

3.1 Estudos Culturais como paradigma interdisciplinar e contextual

Um ponto de partida importante são os Estudos Culturais, um movimento teórico-político que agrega, de forma interdisciplinar e sem dogmatismo, diversas áreas e disciplinas no estudo dos aspectos culturais da sociedade contemporânea. Para Escosteguy (1999), o aspecto político é por conta da sua busca por correções políticas e a natureza teórica deve-se a sua proposta interdisciplinar diante dos limites de análise de certas disciplinas. Por sua vez, Segundo Johnson (1999) e Mattelart e Neveu (2004), os Estudos Culturais podem ser considerados um paradigma teórico. Mas, ao invés de trabalharem a partir de uma ciência ou disciplina, nos estudos culturais a primazia é partir de temas oriundos dos particularismos culturais e locais, desconfiando sempre de definições gerais, consideradas falhas.

Este sentimento de uma conexão entre o trabalho intelectual e o trabalho político tem sido importante para os Estudos Culturais. Significa que a pesquisa e a escrita têm sido políticas, mas não em qualquer sentido pragmático imediato. Os Estudos Culturais não constituem um programa de pesquisa vinculado a um partido ou a uma tendência particular. Eles tampouco subordinam as energias intelectuais a qualquer doutrina estabelecida. Este posicionamento político-intelectual é possível porque a política que buscamos criar não está ainda plenamente formada. Pois, exatamente da mesma forma que a política envolve uma longa jornada, assim também a pesquisa deve ser tão abrangente e tão profunda - mas também tão politicamente orientada - quanto nós a pudermos tornar. Temos que lutar, sobretudo, talvez, contra a falta de conexão que ocorre quando os Estudos Culturais são dominados por propósitos meramente acadêmicos ou quando o entusiasmo pelas formas culturais populares é divorciado da análise do poder e das possibilidades sociais (JOHNSON, 1999, p. 21-22).

Nesta longa citação de Johnson, um membro de segunda geração dos Estudos Culturais, fica compreensível o aspecto de engajamento político e independência teórica desse paradigma. Por isso, “os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é totalmente explicado pelas determinações da esfera econômica” (ESCOSTEGUY, 1999, p. 144). Ou seja, apesar de parte de sua base ser composta de teorias marxistas, os Estudos Culturais surgem também como críticos do materialismo-histórico, mas não no sentido de negação. A ideia é que os temas tradicionais do marxismo - como a luta de classes - continuam importantes, assim

como os novos temas, como por exemplo, cultura, identidade, raça, gênero, comunicação de massa, urbanização, industrialização e migração. Na opinião de Schulman (1999), essa ruptura com o marxismo ortodoxo acontece no contexto do desenvolvimento da Nova Esquerda da Inglaterra a partir da década de 1950, onde os teóricos socialistas foram quase que obrigados a mudarem o discurso diante das baixas taxas de desemprego, aumento do padrão de vida dos europeus e acusações que associavam o socialismo com as ideias de Stalin na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). De modo geral, “o Max e o marxismo valorizados pelo CCCS são especialmente aqueles voltados para a filosofia, para análise das ideologias” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 88).

Desde o seu início, as produções dentro do paradigma dos Estudos Culturais foram vastas e diversas. Apesar disso, as realizações mais destacadas ocorreram no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), criado em 1964 na Universidade de Birmingham, vinculado ao Departamento de Língua Inglesa. Ali, os Estudos Culturais foram entendidos como um termo guarda-chuva que contém abordagens engajadas, levando em consideração as singularidades das expressões culturais, principalmente das classes populares e dos meios de comunicação. Uma perspectiva que se coloca como adversária da elitista escola de pensamento cultural inglesa, representada por Thomas Eliot³⁶ e Frank Leavis³⁷, que, dentre outras características, “argumentava em favor de uma separação entre a alta cultura e a vida ‘real’, entre o passado histórico e o mundo contemporâneo, ou entre a teoria e a prática” (SCHULMAN, 1999, p. 170). Já a abordagem do Centro de Birmingham pode ser resumida da seguinte forma:

Estes objetivos envolviam investigar a cultura (amplamente definida) em seu contexto histórico; examinar novos métodos fenomenológicos ou etnometodológicos de pesquisa, baseados na noção weberiana de *verstehen*; e empregar uma abordagem interpretativa, hermenêutica, relativamente a questões de significado (SCHULMAN, 1999, p. 177, grifo do autor).

É possível perceber a predominância de um método de estudo participativo que busca compreender particularidades da cultura, principalmente da cultura popular. Os pais fundadores dos Estudos Culturais são Richard Hoggart (1918-2014)³⁸, Raymond Williams

³⁶ Nascido nos Estados Unidos, tendo como principais obras aqui destacadas “*The Waste Land*” de 1922 e “Notas para a definição de cultura” de 1948.

³⁷ Nascido na Inglaterra, tendo com principal obra aqui destacada “*Culture and Environment*” de 1932.

³⁸ Nascido na Inglaterra, tendo como principal obra destacada aqui “*The Uses of Literacy: aspects of working-class life with special references to publications and entertainments*” de 1957.

(1921-1988)³⁹ e Edward P. Thompson (1924-1993)⁴⁰, autores oriundos de classes menos favorecidas que mantinham uma constante preocupação com as condições sociais e culturais da classe operária. Os trabalhos do CCCS podem ser divididos em três fases: na primeira, sob a liderança de Hoggart, ocorre a fase de criação do Centro nos anos 60; a segunda, nos anos 70, acontece a fase de consolidação, liderada por Stuart Hall (1932-2014)⁴¹; e, por último, nos anos 80, a fase de internacionalização, no comando de Richard Johnson (1980-1987)⁴². Além do CCCS, os Estudos Culturais foram ganhando espaço e reconhecimento por meio de revistas, conferências, associações e cursos universitários, tanto na Europa como em outras partes do mundo.

Mediante a internacionalização, a literatura dos teóricos dos Estudos Culturais foi lida por pesquisadores latino-americanos no contexto universitário estadunidense, fortalecendo uma perspectiva de Estudos Culturais a partir da realidade da América Latina. Um desdobramento disso foi a criação do grupo denominado *Latin American Cultural Studies* e passou a agregar muitos pesquisadores. Segundo Mattelart e Neveu (2004, p. 146), “os departamentos de literatura ibero-americana ou línguas espanhola e portuguesa das universidades dos Estados Unidos são um dos centros de difusão dos ‘Latin American Cultural Studies’”. Diferente da Europa que vivia um estado de bem-estar social, a realidade da América Latina era marcada por desigualdades resultantes do colonialismo e das políticas econômicas neoliberais, as quais permanecem até hoje. Assim, os temas que deixaram de ter importância para os europeus, como luta de classes e outros, continuam vivos no ideário e nas produções dos latino-americanos. E na tessitura com os Estudos Culturais de Birmingham, o trabalho interdisciplinar e a preocupação com o contexto também foram presentes no grupo *Latin American Cultural Studies*.

3.2 Teorias pós-coloniais como contestação da univocidade da história e da cultura

As teorias pós-coloniais, fundamentais no contexto deste trabalho, compreendem estudos que chamam atenção para a relação da Europa com os não-europeus, principalmente os povos colonizados. Os estudiosos que compõem o campo, martinicanos, palestinos, indianos, tunisianos, africanos e outros, “interpretam a modernidade a partir de outro lugar, enfatizando

³⁹ Nascido na Inglaterra, tendo como principal obra destacada aqui “Cultura e Sociedade” de 1958.

⁴⁰ Nascido na Inglaterra, tendo como principais obras destacadas aqui “A formação da classe operária inglesa” (vol. I, II e III) de 1963.

⁴¹ Nascido na Jamaica, tendo publicado diversos capítulos de livros e artigos em revistas e jornais.

⁴² Nascido na Inglaterra, tendo publicado diversos capítulos de livros e artigos em revistas e jornais.

a necessidade de fazer uma nova leitura do processo de colonização” (AGUIAR, 2016, p. 275). O trabalho consiste em apresentar uma interpretação da colonização descentrada do eurocentrismo e, ao mesmo tempo, descrever as contradições que permanecem após a descolonização política a partir da metade do século XX. Para Mattelart e Neveu (2004), “os estudos pós-coloniais se desenvolveram a partir das questões presentes nas últimas grandes compilações do CCCS”, o que é confirmado também por Rosevics (2014). Os Estudos Culturais de Birmingham, assim como as situações de explorados, despertaram nos estudiosos das sociedades exploradoras pelo imperialismo europeu o desejo de contarem suas histórias a partir das percepções dos colonizados. Isto posto, como o colonialismo se apresenta como fruto e o lado oculto da Modernidade, as teorias pós-coloniais podem ser definidas como antimodernas, pois, como afirma Castro-Gómez (2005, p. 90), as teorias pós-coloniais evidenciam que “qualquer narrativa da modernidade que não leve em conta o impacto da experiência colonial na formação das relações propriamente modernas de poder é não apenas incompleto, mas também ideológico”.

De início, é preciso saber que o pós-colonialismo não possui um percurso histórico e teórico único, visto que é composto de intelectuais ligados a diferentes lutas de libertação nacional. Mesmo assim, as várias frentes possuem em comum o interesse pelos impactos que mostram o que o colonialismo foi e fez. A fim de contribuir na compreensão dessa heterogeneidade, Ballestrin (2017) afirma que o pós-colonialismo possui no mínimo três fases. A primeira consiste no pós-colonialismo anticolonial, caracterizado por “uma forte ligação com o anticolonialismo revolucionário, com as lutas de libertação nacional e com movimentos de independência, sobretudo na África e Ásia” (BALLESTRIN, 2017, p. 509). Um aspecto importante dos autores desta fase é a indissociabilidade entre ativismo político e trabalho intelectual, talvez por este motivo os autores da primeira fase sejam considerados as referências para muitos autores pós-coloniais. Neste sentido, algumas obras são consideradas fundamentais para a caracterização das teorias do pós-colonialismo anticolonial. A primeira delas destacada aqui é o “Discurso sobre o colonialismo”, de 1950, escrito por Aimé Césaire (1913-2008)⁴³, texto direto e radical que parece buscar mobilizar uma revolução contra as práticas racistas e genocidas da colonização europeia, principalmente nas Antilhas, localizada na América Central, onde fica a ilha de Martinica. No início do texto o autor já levanta um questionamento sobre o que é a colonização, mas, para Césaire, antes de responder à questão é preciso identificar o que ela não é.

⁴³ Nascido na Martinica, uma ilha das Antilhas menores, na América Central, tendo como principal obra destacada aqui “Discurso sobre o colonialismo” de 1950.

Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas (CÉSAIRE, 1978, p. 14-15).

Resumindo, a colonização foi uma barbárie muito bem estruturada contra os povos colonizados que empregava o medo, inferiorização, servilismo e o massacre. De modo geral, colonização é um sinônimo de coisificação. Por isso, na opinião do autor, a Europa é indefensável. Césaire apresenta o Nazismo como uma cópia da barbárie que foi aplicada nas colônias. A convicção do autor é que os europeus foram cúmplices de Hitler até o momento que a cólera nazista foi despejada apenas em não-europeus. A partir do momento que começaram a ser enquadrados como vítimas, sucederam a identificar o movimento alemão como mal. Entretanto, o mal não era a prática criminosa contra a humanidade, até porque já existia colonização na América, África e Ásia, mas passou a ser porque envolvia o homem branco europeu em situação de humilhação.

De acordo com Césaire (1978, p. 28), “a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história”, porém, “a barbárie da Europa Ocidental é incrivelmente elevada, só ultrapassada, de muito longe, é certo, pela americana” (CÉSAIRE, 1978, p. 31). Uma das barbáries compartilhadas por europeus e americanos é a noção que o Ocidente criou e cultiva a ciência, diferentemente dos outros povos que fazem uso de um pensamento primitivo. Por conta disso, Césaire conclui convocando os povos colonizados a fazerem uma revolução capaz de substituir a burguesia da Europa que ceifa a diversidade de povos no mundo. Entretanto, mesmo Martinica pertencendo até hoje à França, é possível dizer que Césaire contribuiu para uma revolução intelectual, como por exemplo ao criar, junto com outros intelectuais negros, o termo negritude. Na opinião de Santos,

A negritude, enquanto afirmação política e cultural, equivalia à recusa da dominação colonial, uma dominação que era caracterizada por conquista, escravatura, deportação, negação cultural e espiritual, opressão política e exploração econômica - tudo isso, evidentemente, legitimado pela suposta superioridade da raça branca e pela excelência da civilização europeia” (2019, p. 167).

O termo negritude passou a representar um movimento contra a discriminação causada pela diferença na cor da pele e pelos fenótipos, tendo como cerne a reivindicação por

mais espaço na sociedade e outras pautas mais específicas, como o reconhecimento da produção acadêmica de teóricos negros.

Mais um texto seminal da primeira fase destacado aqui é “Pele negra, máscaras brancas”, com publicação em 1952, de autoria de Frantz Fanon (1925-1961)⁴⁴. O autor, no contexto de sua infância na Martinica, aprendeu que era francês, porém, ao desembarcar na França, mediante as relações com os franceses do continente europeu, percebeu que era apenas um negro martinicano. Não demorou para perceber que o colonizador impôs estereótipos responsáveis por desumanizar e inferiorizar os negros colonizados. Diante disso, na tentativa de alcançar o patamar de humano e, conseqüentemente, sofrer menos racismo, o negro precisa abandonar sua cultura a fim de incorporar o *ethos*⁴⁵ do homem branco. É neste contexto que surge o seu texto, que, na opinião de Maldonado-Torres (2016, p. 89), “Fanon procura ilustrar as ‘atitudes mentais que o homem de cor adota frente à civilização branca’, bem como as atitudes do branco frente ao negro”. E uma atitude imediata é o embranquecimento cultural do antilhanos que passam um determinado tempo na França e retornam às Antilhas transformados.

A transformação que passam os antilhanos é chamada por Fanon (2008), numa linguagem marxiana, de alienação cultural. Este tipo de alienação acontece quando o colonizador e sua cultura são apresentados como superiores, ocasionando uma inferiorização da cultura colonizada. Assim, a Europa como centro e criadora da história nega a existência de uma história negra que não esteja vinculada à sua própria história colonial. Como o negro não pode ser sujeito de sua própria história, Fanon afirma que é preciso buscar a desalienação, que, por sua vez, é um ato de rebeldia contra o colonizador, tendo como primeiro passo a busca por libertação do complexo de inferioridade e, a partir daí, a tomada de consciência para que a história seja escrita a partir da perspectiva nativa.

A partir daqui é preciso adentrar em outro texto importante de Fanon, intitulado “Os condenados da terra”, de 1961, escrito no contexto da guerra de libertação da Argélia, país do norte da África. Este país, colônia da França, passou por uma guerra entre os anos de 1954 e 1962 que buscava a sua libertação da metrópole francesa. E foi justamente no contexto da guerra que Fanon passou a morar no território argelino, ocasião que favoreceu a compreensão dos efeitos dilacerantes causados pela colonização, o que resultou na sua filiação à Frente de Libertação Nacional, partido político dirigente da guerra pela independência. Em razão disso,

⁴⁴ Nascido na Martinica, uma ilha das Antilhas menores, na América Central, tendo como principais obras destacadas aqui “Pele negra, máscaras brancas” de 1950 e “Os condenados da terra” de 1961.

⁴⁵ Palavra grega que significa jeitos de ser, costumes.

o texto “Os condenados da terra” é estratégico na luta contra o colonialismo escrito por alguém sensível aos sentimentos do povo argelino.

Para Fanon (1968, p. 46), “o colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de uma violência maior”. Ou seja, o autor argumenta que não existe conciliação entre colonizadores e colonizados. Dessa forma, assim como a colonização foi um ato de violência, ninguém pode esperar que a descolonização não seja também, pois, para ele, “o homem colonizado liberta-se na e pela violência” (FANON, 1968, p. 66). Isso porque Fanon não acredita que a descolonização ocorra tendo o colonizador como um cooperador, tampouco que ocorra após a independência política. Por mais que a independência no aspecto político seja alcançada, a dependência do centro europeu continua alimentada principalmente pela “crença de que os povos europeus atingiram um alto grau de desenvolvimento em consequência de seus esforços” (FANON, 1968, p. 76). Por isso, a ex-colônia buscará adotar as instituições, o sistema político, a economia, a religião, a cultura e a ciência da metrópole. Porém, o autor identifica que “o bem-estar e o progresso da Europa, foram construídos com o suor e o cadáver dos negros, árabes, índios e amarelos” (FANON, 1968, p. 76-77).

Em relação à ciência, Fanon afirma que o intelectual colonizado, mediante interesses individuais, busca assimilar a cultura do opressor a fim de substituí-lo assim que possível, em vista disso, “objetivamente, o intelectual se comporta neste período como um oportunista vulgar” (FANON, 1968, p. 37). E, portanto, a prática do intelectual colonizado é produzir conhecimento em conformidade com os autores europeus, o que Fanon chama de período assimilacionista integral.

O intelectual colonizado que retorna a seu povo através das obras culturais comporta-se de fato como um estrangeiro. Por vezes não hesitará em valer-se dos dialetos para manifestar sua vontade de estar o mais perto possível do povo, mas as ideias que exprime, as preocupações que o habitam não têm nada em comum com a situação concreta que conhecem os homens e as mulheres de seus países. A cultura para a qual se inclina o intelectual não passa na maior parte das vezes de um estoque de particularismos (FANON, 1968, p. 185).

A solução para o intelectual vendido é envolver-se na luta junto com seus compatriotas, pois esse mergulho na cultura local o fará perceber sua importância na luta contra o colonialismo. O possível resultado é que esse intelectual passará a produzir uma literatura nacional de despertar do povo, embora sem objetivar um retorno, visto que não é possível retornar ao período da pré-colonização. Em função disso, é preciso que o intelectual some forças na busca pela construção de uma humanidade nova, diferente do homem europeu o qual

“assumi a direção do mundo com ardor, cinismo e violência” (FANON, 1968, p. 272). Mas para isso, Fanon afirma que é preciso que os povos colonizados parem de invejar a Europa, porquanto a colônia que conseguiu alcançar a Europa, os Estados Unidos da América, multiplicou as dimensões das barbáries praticadas pelos europeus.

A segunda fase do pós-colonialismo, de acordo com Ballestrin (2017), é o pós-colonialismo canônico ou pós-estrutural. Para a autora, o traço da segunda fase é que “o argumento pós-colonial foi fortemente influenciado pelos estudos pós-estruturais, pós-modernos, desconstrutivistas, culturais e subalternos indianos” (BALLESTRIN, 2017, p. 509). Um texto germinal do período é “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente”, escrito em 1978 por Edward Said (1935-2003)⁴⁶. Como indica o título, a obra mostra que a noção de Oriente é uma criação do Ocidente ou, de modo mais específico, uma criação dos orientalistas britânicos, franceses e, posteriormente, americanos. Assim, além do binarismo Ocidente e Oriente, os orientalistas passam a ser os responsáveis pela definição do Oriente.

“Orientalismo” é o termo genérico que tenho empregado para descrever a abordagem ocidental do Oriente; Orientalismo é a disciplina pela qual o Oriente era (e é) abordado de maneira sistemática, como um tópico de erudição, descoberta e prática. Mas, além disso, tenho usado a palavra para designar o conjunto de sonhos, imagens e vocabulários disponíveis para quem tenta falar sobre o que existe a leste da linha divisória. Esses dois aspectos do Orientalismo não são incongruentes, pois foi pelo uso dos dois que a Europa conseguiu avançar de forma segura e não metafórica sobre o Oriente (SAID, 2007, p. 115).

Ou seja, o orientalismo é um campo de estudo formado por eruditos ocidentais, com o objetivo de desvendar e descrever os mistérios do Oriente para o Ocidente. Dessa forma, Said (2007, p. 30) vai identificar que “a cultura europeia ganhou força e identidade ao se contrastar com o Oriente, visto como uma espécie de eu substituto e até subterrâneo”. Isso quer dizer que nas descrições o Oriente é retratado como uma imagem refletida do Ocidente, embora uma imagem distorcida. Por isso, Said busca analisar a construção dessa imagem do Oriente propagada pelos orientalistas ao longo dos séculos, chegando à conclusão que as representações são inventadas, estereotipadas, generalizantes e inferiorizadas. Além disso, é responsável por estabelecer uma hierarquia do Ocidente sobre o Oriente, algo que contribui para justificar a missão civilizatória do Ocidente no Oriente. Assim sendo, o orientalismo é marcado por preconceitos negativos e relações de poder.

⁴⁶ Nascido na Palestina, tendo como principal obra destacada aqui “Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente” de 1978.

Essa caricatura do Oriente passa a ser hegemônica por ser legitimada por eruditos da academia, isto é, das universidades. De acordo com Said, até o século XVII os orientalistas eram em sua grande maioria estudiosos do mundo bíblico - arqueólogos e teólogos -, mas também viajantes como Marco Polo, responsável por demarcações de rotas comerciais. No contexto do imperialismo europeu, Napoleão Bonaparte, na transição entre os séculos XVIII e XIX, de forma preponderante, realiza uma expedição ao Egito que, dentre outras coisas, teve a intenção de iniciar estudos sobre o mundo antigo. Ainda no século XIX, diversas sociedades, como *Royal Asiatic Society* e *American Oriental Society*, surgem influenciando estudos e a criação de disciplinas universitárias sobre o Oriente. Toda essa produção ocidental foi e continua responsável por formar, com naturalidade, a imagem do Ocidente como uma região avançada e a caricatura do Oriente como sinônimo de atraso, exótico e perigoso, anulando pela força do saber-poder qualquer discurso que se apresente como contrário. Isso porque o objetivo do orientalismo é categorizar para controlar o outro.

Outra obra importante para o pós-colonialismo canônico ou pós-estrutural descrita aqui é “Pode o subalterno falar?”, de Gayatri Spivak⁴⁷, publicada em 1985, inicialmente com o título “Especulações sobre o sacrifício das viúvas”. Para Spivak (2010, p. 57), “[...] o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo”. Isso representa uma crítica à visão essencialista da subalternidade, ou seja, nem todo aquele que é colonizado deve ser considerado subalterno. A elite indiana, por exemplo, que mantém vínculos com a metrópole, não pode ser considerada a parte mais baixa da sociedade. Porém, para Spivak, o que determina o estado de subalternidade é a incapacidade de falar e ser ouvido, à vista disso, “se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três formas” (SPIVAK, 2010, p. 57). É justamente a questão da mulher, de forma mais específica as mulheres viúvas que seguem o ritual de *Sati*, que a autora apresenta como exemplo de silenciamento das mulheres, ou melhor, do subalterno.

Sati é um costume hindu, hoje proibido legalmente na Índia, o qual impõe um auto sacrifício às viúvas no momento que seus maridos são cremados na pira funerária. Foi por determinação britânica, durante o período colonial, que esse ritual foi proibido pela primeira vez. Diante disso, de acordo com Spivak (2010, p. 94), por um lado haviam os homens hinduístas que sustentavam que “as mulheres queriam morrer” e do outro os colonizadores ingleses que entendiam a proibição como o caso de “homens brancos salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura”. Entretanto, como identifica a autora, “nunca se encontra

⁴⁷ Nascida na Índia, tendo como principal obra destacada aqui “Pode o Subalterno falar?” de 1985.

o testemunho da voz-consciência das mulheres”, o que contribuiria para produzir um contrassenso aos discursos dos nativos e colonizadores.

Como o subalterno não pode falar e, como resultado, não pode ser ouvido, o intelectual de vanguarda poderá considerar que o subalterno precisa de alguém que fale por ele e/ou que o represente. Todavia, na opinião de Spivak, o “falar por” [*vertretung*] e a “representação” [*darstellung*] contribuem para o silenciamento do subalterno. É justamente por impedir e desconsiderar a capacidade do subalterno falar por si mesmo, que a história e a ciência são impostas sobre sujeitos colonizados, ocasionando uma violência epistêmica, isto é, pensar o colonizado como o Outro. Segundo Ribeiro, apesar de dialogar com autores franceses como Foucault e Deleuze, Spivak faz críticas à visão de indivíduo desses autores, pois a autora indiana “pensa a categoria do Outro afirmando a dificuldade dos intelectuais franceses contemporâneos em pensar esse Outro como sujeito, pois, para a autora, estes pensariam a constituição do Sujeito como sendo a Europa” (2019, p. 72). Ou seja, Foucault, por exemplo, é crítico do sujeito moderno, caracterizado como individual, livre e esclarecido, mas faz a crítica a partir da própria cultura moderna ocidental, quer dizer, não rompe com o discurso dominante que identifica o não europeu como o Outro.

Romper com o sujeito moderno ocidental é perceber a multiplicidade de sujeitos fora da Europa e, também, que esses sujeitos não-europeus possuem realidades diferentes, o que gera uma diversidade. Contudo, a racionalidade moderna estabelece que o subalterno pode falar na medida do abandono de sua própria consciência para ser formado na cultura da etnia superior, dessa forma, que assuma a ideologia do sujeito moderno. Então, Spivak (2010, p. 126) finaliza seu texto com a afirmação que “o subalterno não pode falar”. Ribeiro, ancorada em Grada Kilomba, identifica um problema caso essa afirmação de Spivak seja considerada absoluta, pois “pensar esse lugar como impossível de transcender é legitimar a norma colonizadora” (2019, p. 74). O pensamento de Kilomba é explicado por Ribeiro da seguinte maneira:

A autora coloca essa dificuldade da pessoa branca em ouvir, por conta do incômodo que as vozes silenciadas trazem, do confronto que é gerado quando se rompe com a voz única. Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados (RIBEIRO, 2019, p. 78-79).

Assim, o trabalho do intelectual pós-colonial é criar caminhos para que o subalterno não tenha que se assimilar ao imperialismo na esperança de ser ouvido e, ao mesmo tempo,

implementar um combate à subalternidade a fim de possibilitar que a voz do subalterno seja ouvida. A busca é pelo reconhecimento e legitimidade da fala do subalterno, para que ele tenha força de recontar a história em sua própria perspectiva, baseada em sua vivência social. E a própria Ribeiro (2019) contribui para que não ocorra uma censura na produção de conhecimentos sobre os grupos subalternos. A contribuição consiste em pensar os lugares de fala de cada pessoa, em outras palavras, reconhecer o seu próprio lugar social e como essa socialização determina e influencia as análises e as produções. Sendo assim, o local de fala evidencia que não existe discurso neutro. Logo, como exemplo, o pesquisador branco poderá falar sobre a situação de jovens negros de periferia, mas, antes de qualquer coisa, precisa reconhecer o seu lugar de fala.

A última obra da segunda fase do pós-colonialismo descrita aqui é “O local da cultura”, de 1994, escrita por Homi Bhabha (1949-atual)⁴⁸, cujo argumento principal, dentre outros, inscreve que uma das consequências do predomínio europeu na Modernidade foi o estabelecimento de lógicas identitárias binárias, como branco e negro, civilizado e selvagem, cristão e pagão, intelecto e corpo. No entanto, para o autor, o pós-colonialismo também elucida que essas identidades enrijecidas da Modernidade passaram a ficar cada vez mais fluidas e transitórias.

A pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações "neocoloniais" remanescentes no interior da "nova" ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além disto, no entanto, a crítica pós-colonial dá testemunho desses países e comunidades - no norte e no sul, urbanos e rurais - constituídos, se me permitem forjar a expressão, "de outro modo que não a modernidade". Tais culturas de contra-modernidade pós-colonial podem ser contingentes à modernidade, descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas; porém, elas também põem em campo o hibridismo cultural de suas condições fronteiriças para "traduzir", e portanto reinscrever, o imaginário social tanto da metrópole como da modernidade (BHABHA, 1998, p. 26).

O autor argumenta que ao mesmo tempo em que houve histórias de exploração e tentativas de situar o local da cultura na Europa, também verificou-se estratégias de resistências contra as fronteiras culturais. Essas estratégias são marcadas por atitudes contra a Modernidade, muitas delas fazendo uso do hibridismo cultural. Conforme Grosfoguel,

[...] o híbrido e mestiço representam estratégias políticas, culturais e sociais dos sujeitos subalternos que, desde posições de poder subordinadas, quer dizer, a partir de uma verticalidade nas relações interculturais, inserem epistemologias, cosmologias e

⁴⁸ Nascido na Índia, tendo como principal obra destacada aqui “O local da cultura” de 1994.

estratégias políticas alternativas ao eurocentrismo como resistência às relações de poder existentes (2012, p. 341).

Ou seja, o trabalho híbrido, ao invés de adequação ao imaginário da metrópole, consiste em um trabalho de negociação e transformação dos significados culturais. Além disso, a própria metrópole, por meio de migrações e diásporas, passa a ser influenciada pelas vozes minoritárias que aos poucos vão ganhando força no seu interior. Por isso, a relação entre colonizador e colonizado deixa de ser vista estritamente como homogênea, passando a ser entendida como contraditória e ambivalente. Portanto, não faz sentido a procura pelo local da cultura, visto que é mais apropriado falar nos lugares da cultura, evidenciando um descentramento que suplanta o binarismo moderno. Neste novo cenário, a universidade, que tanto contribuiu para a inferiorização de muitos povos, tem deixado de ser o centro de gravidade que normatiza a cultura e o conhecimento, embora ainda possua força de centro.

Os autores das teorias pós-coloniais mencionados, são imprescindíveis para a formação das teorias latino-americanas que compõem a terceira fase do pós-colonialismo. Os autores latino-americanos compreendem a importância das reflexões pós-coloniais, mas também entendem que essas teorias precisam ser transformadas antes de serem transpostas para a realidade da América-Latina. O aspecto mais importante para ser observado é que os autores pós-coloniais não dão a devida importância para a colonização das américas dentro dos seus quadros de análise, entendida como uma falha grave pelos autores latino-americanos, pois entendem que as colônias mais antigas da Europa encontram-se nas américas (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2010).

Para descrever a terceira fase do pós-colonialismo, chamada de pós-colonialismo decolonial por Ballestrin (2017), será dedicada toda a próxima seção. Mas, antes de finalizar essa seção, seguindo a classificação Ballestrin, é preciso identificar que as duas primeiras fases surgem principalmente a partir do colonialismo inglês do século XVIII e francês do século XIX. Diferentemente, o pós-colonialismo decolonial tem como ponto de partida a colonização espanhola e portuguesa no século XVI, mesmo assim, a terceira fase recebeu contribuições da primeira e segunda fase do pós-colonialismo, como também foi influenciado pelos estudos subalternos ou, de forma mais específica, o *Subaltern Studies* [Grupo de Estudos Subalternos], composto majoritariamente por pesquisadores indianos, tais como Ranajit Guha (1922-atual)⁴⁹ e Dipesh Chakrabarty (1948-atual)⁵⁰, o que evidencia a Índia como *loci* privilegiado desses

⁴⁹ Nascido na Índia, tendo como principal obra destacada aqui “*Elementary Aspects of Peasant Insurgency in Colonial India*” de 1983.

⁵⁰ Nascido na Índia, tendo como principal obra destacada aqui “*Rethinking Working-Class History*” de 1989.

autores. Estes pesquisadores, que fizeram carreira em países como Inglaterra e Estados Unidos, influenciados pelo pós-estruturalismo francês, Marx e Gramsci, buscam reescrever a história da Índia a partir da ótica do subalterno, naturalmente contrariando a história oficial ditada pelo colonizador inglês. O termo subalterno, pegado de empréstimo de Gramsci (2002), busca representar uma classe que é antagônica à classe dominante. Além disso, Chakrabarty é considerado o precursor da proposta de provincializar a Europa, isto é, uma denúncia histórica que os valores e instituições europeias não devem ser naturalizadas e universalizadas, visto que são criações de um determinado povo localizado em um território específico.

No contexto acadêmico norte-americano, mediante a criação do grupo *Foreign Culture* [Culturas Estrangeiras], o espaço foi aberto para investigações na direção dos estudos culturais, teorias pós-coloniais e estudos subalternos. Entretanto, segundo Aguiar (2016, p. 282), para os pesquisadores latinos “essas teorias pareciam desconectadas da realidade social latino-americana, ou seja, com o estudo da dependência economia e a crítica às ideologias eurocêntricas”. Diante disso, inspirado e em diálogo com o Grupo de Estudos Subalternos do sul da Ásia, surge o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, criado e composto por estudiosos que moravam nos Estados Unidos, dentre eles, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, que serão destacados na próxima subseção, tendo seu manifesto de criação lançado em 1995 (FIGUEIREDO, 2010; AGUIAR, 2016). Mignolo afirma que desde o início dos anos 90, o “Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia tem causado um impacto significativo entre os Latino-Americanistas dos Estados Unidos e os intelectuais e cientistas sociais da América Latina” (2003, p. 253-254). Agora, é preciso compreender de forma mais detalhada o que é o pós-colonialismo decolonial, ou melhor, o pensamento decolonial.

3.3 Grupo Modernidade/Colonialidade como um programa decolonial

O pensamento decolonial passa a ser acentuado quando alguns pesquisadores, por divergências teóricas, devido o predomínio de fundamentação em autores eurocêntricos do pós-estruturalismo e pós-modernismo, abandonam o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos para formarem, em 1998, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), uma rede heterogênea de pesquisa que tem Immanuel Wallerstein (1930-2019)⁵¹, Enrique Dussel (1934-

⁵¹ Nascido nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “O sistema mundial moderno”, vol. I, II e III.

atual)⁵², Aníbal Quijano (1928-2018)⁵³ e Walter D. Mignolo (1941-atual)⁵⁴ como quatro dos principais expoentes (GROSFOGUEL, 2010; BALLESTRIN, 2013; AGUIAR, 2016). A obra mais importante lançada pelo grupo foi “A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”, organizada por Lander (2005). Os latino-americanos sabiam que a vida local divergia das experiências dos teóricos pós-coloniais, a começar pela diferença da colonização anglo-saxã, realidade dos autores do pós-colonialismo, e a colonização portuguesa e espanhola, realidade dos autores decoloniais.

No caso indiano, por exemplo, houve a preservação de certos princípios filosóficos e epistemológicos das sociedades anteriores à ocupação, o que permite um resgate das raízes pré-coloniais. Na América os espanhóis e os portugueses destruíram quase que completamente a memória do período anterior à ocupação através da desintegração dos padrões de poder e das civilizações existentes na região, do extermínio de comunidades inteiras e de seus portadores de cultura e poder, tais como os intelectuais, os artistas, os cientistas e os líderes (ROSEVICS, 2017, p. 190).

Por isso, buscam transpor a pós-colonialidade ao fundamentarem seus trabalhos nas diversas experiências nativas dos povos sujeitados e silenciados da América Latina, tanto indígena como negra. Dessa maneira, em conformidade com Reis e Andrade (2018, p. 6), o projeto da decolonialidade “não é fundado no discurso acadêmico, tampouco trata de uma inovação intelectual, mas faz emergir conhecimentos que sempre existiram e que não encontravam espaço de apreciação, invisibilizados pelos saberes acadêmicos eurocêntricos”. Isso significa que o programa decolonial não propõe uma revolução científica de substituição de paradigma nos termos kuhnianos, mas, ao contrário, compreende que movimentos decoloniais ocorram desde o início da colonização no prelúdio do século XVI (MIGNOLO, 2017). De forma sintética, é possível identificar alguns desses movimentos.

O primeiro movimento teve Bartolomeu de Las Casas (1484-1566)⁵⁵ como arauto. Las Casas foi um missionário espanhol da ordem dominicana, que atuou como missionário na América colonizada, onde havia dominação e exploração de forma explícita. Talvez um acontecimento marcante na vida do missionário tenha sido sua participação na controvérsia de Valladolid junto com Gines Sepúlveda (1494-1573), onde o primeiro afirmava que os povos indígenas possuíam alma e o segundo negava. O resultado do debate seria a continuação ou não

⁵² Nascido na Argentina, tendo como principais obras destacadas aqui “1492: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade” de 1992 e “Ética da Libertação” de 1998.

⁵³ Nascido no Peru, tendo publicado diversos capítulos de livros e artigos em revistas.

⁵⁴ Nascido na Argentina, tendo como principal obra destacada aqui “Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar” de 2000.

⁵⁵ Nascido na Espanha, tendo como principal obra destacada aqui “O paraíso destruído: brevíssima relação da destruição das Índias” de 1542.

da escravidão indígena, pois, não tendo alma, os povos indígenas seriam considerados não humanos. De todo modo, “tanto Las Casas como Sepúlveda representam, respectivamente, a inauguração dos dois maiores discursos racistas, com as consequências mais duradouras, capazes de mobilizar os impérios pelos 450 anos que se seguiram [...]” (GROSFOGUEL, 2016, p. 39). Ou seja, se havia a necessidade de conversão dos povos indígenas ao cristianismo, assim como Sepúlveda, Las Casas também acreditava na inferioridade indígena por serem “pagãos”, ocasionando, na opinião de Grosfoguel, uma atitude racista. É certo que há uma necessidade de evitar idealizar pessoas e movimentos, mesmo porque sempre haverá um contraditório. Por exemplo, Dussel (1993) considera Las Casas como o primeiro crítico do mito da Modernidade e sua irracionalidade que justifica a violência. Nas palavras de Dussel,

Bartolomeu alcançou o ‘máximo de consciência crítica possível’. Colocou-se do lado do Outro, dos oprimidos, e questionou as premissas da Modernidade como violência civilizadora: se a Europa cristã é mais desenvolvida, deve mostrar pelo ‘modo’ como desenvolve outros povos sua pretensa superioridade” (DUSSEL, 1993, p. 85).

Para o missionário dominicano, todos os homens são criados à imagem de Deus, por isso, é injustificável qualquer tipo de violência contra índios e negros. Logo, a partir de 1510, Las Casas pregava uma evangelização com uma colonização pacífica e defendia o direito de defesa dos povos indígenas. Isso mostra a ambivalência da religião ao se apresentar tanto como uma estrutura alienante como por um aspecto subversivo na busca pela libertação das opressões espirituais, corporais e subjetivas, algo possível de entender na seguinte afirmação de Marx: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo” (2010, p. 145). Para Löwy (2007), esta citação marxiana deixa evidente o papel da religião como legitimadora da sociedade existente, mas também como protesto contra a sociedade burguesa. Dessa forma, a religião apresenta um dualismo a respeito do seu papel social em relação à ordem estabelecida: subserviente e crítica.

Outra movimentação destacada foi iniciada por estudantes na cidade de Córdoba, Argentina, conhecida como Movimento de Córdoba, cujos resultados se materializaram no Manifesto de Córdoba e na Reforma Universitária de Córdoba, ambos em 1918. O início do Movimento foi marcado por críticas ao isolamento da universidade e sua natureza colonizante, à medida que os estudantes cobravam uma universidade democrática, autônoma, envolvida com o social e disposta a responder os problemas latino-americanos, principalmente o da exploração

do trabalho. O Movimento de Córdoba destaca-se como impulsionador para a criação da extensão universitária na América Latina e em outras partes do mundo.

Mais um movimento foi despertado pela teoria da dependência, surgida na década de 1960, tendo como prepostas algumas obras como “Dependência e Desenvolvimento na América Latina”, escrita em 1967 por Fernando Henrique Cardoso (1931-atual)⁵⁶ e Enzo Faletto (1935-2003)⁵⁷; “Dialética da Dependência”, de 1973 tendo com autor Ruy Mauro Marini (1932-1997)⁵⁸; e “Imperialismo y Dependencia” escrito por Theotonio dos Santos (1936-2018)⁵⁹ em 1978. A teoria da dependência traça a incompatibilidade entre o capitalismo industrial desenvolvido na Europa e Estados Unidos, internacionalizado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) por meio das multinacionais, no qual estabeleceu uma hegemonia econômica no mundo, e o capitalismo selvagem que investia contra os países periféricos que se inseriram tardiamente nesse sistema econômico global, assumindo a condição de dependentes, isto é, dominados. Enquanto o capitalismo resultava em condições melhores de vida para os cidadãos dos países imperialistas, o mesmo capitalismo aumentava a desigualdade social nos países adjacentes. Como explica Grosfoguel (2012), mesmo depois das independências políticas e, conseqüentemente, a consolidação dos Estados nacionais na América-Latina, que já nasceram desiguais e injustas, os países latino-americanos continuaram de modo disfarçado como neocolônias dependentes em relação aos países mais poderosos. A teoria da dependência foi estudada de forma exaustiva nas universidades, o que ocasionou influência na produção de muitas ciências, principalmente as ciências sociais.

A proposta de alfabetização de adultos, guiada por Paulo Freire (1921-1997)⁶⁰, deve entrar nessa lista como um movimento de formação política que visava preparar as classes populares para uma efetiva participação na vida política, social e cultural do País, visto que “após a II Guerra Mundial (1939-1945), ao mesmo tempo em que se ampliava a mobilização da classe empresarial, cresce em vários países uma preocupação com a cultura popular” (MORAES; CHAVES; SANTOS, 2019, p. 117). Na esteira da emergência da cultura popular, Paulo Freire preconiza que uma formação participativa deve necessariamente acontecer na concretude de cada sujeito, ou melhor, na confrontação dos problemas locais e nacionais (FREIRE, 2011a).

⁵⁶ Nascido no Brasil.

⁵⁷ Nascido no Chile.

⁵⁸ Nascido no Brasil.

⁵⁹ Nascido no Brasil.

⁶⁰ Nascido no Brasil, tendo como principal obra descrita aqui “Pedagogia do Oprimido” de 1968.

O último movimento listado aqui é a Teologia da Libertação, desenvolvida como um desdobramento do Concílio Vaticano II, realizado na cidade do Vaticano entre os anos de 1959 a 1965, e a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, que aconteceu na cidade de Medellín, na Colômbia, em 1968. O marco inicial da Teologia da Libertação pode ser definido com a publicação da obra “A Teologia da Libertação” em 1971, escrita pelo teólogo peruano Gustavo Gutiérrez (1928-atual)⁶¹. Alguns brasileiros destacados no movimento são Leonardo Boff (1938-atual)⁶², Clodovis Boff (1944-atual)⁶³ e João Batista Libânio (1932-2014)⁶⁴. Segundo Libânio, além da influência conciliar, a Teologia da Libertação é influenciada pela teoria da dependência e o método pedagógico de Paulo Freire, tendo como principal objetivo “responder, à luz da fé, à pergunta sobre a libertação dos povos dependentes em relação aos países centrais, das camadas dependentes diante das estreitas faixas das sociedades ricas e desenvolvidas” (2011, p. 160). Em outras palavras, a Teologia da Libertação, ao mesmo tempo que critica a Modernidade e seus desdobramentos, valoriza a riqueza da sabedoria popular latino-americana.

De forma mais direta, já no âmbito do Grupo M/C, são incorporados dois movimentos teóricos importantes que servem como insumo para as produções do Grupo. O primeiro, tendo Wallerstein como principal representante, é a Teoria do Sistema-Mundo, tendo como principal argumento que o sistema mundial moderno, diferente dos grandes impérios que dominavam apenas uma parte do mundo, foi criado no século XVI com a expansão marítima dos países europeus, gerando um sistema capitalista global que envolvia Europa e os novos territórios vinculados. Esse novo sistema mundial inaugura a divisão do mundo em centro, semiperiferia e periferia, estabelecendo uma relação econômica desigual entre os países centrais e os periféricos, obrigando esses últimos a contraírem formas de dependência, como o empréstimo (WALLERSTEIN, 1974a, 1974b). De forma acessível e com sucesso, a Teoria do Sistema-Mundo explica a origem das relações de poder entre os países que produzem, ao mesmo tempo, desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Por sua vez, o segundo é a Transmodernidade, projeto pensado por Dussel para ultrapassar o dualismo muitas vezes conflitante entre Modernidade e Pós-Modernidade. Para Dussel (2016), a Modernidade carrega em seu bojo o capitalismo, o colonialismo e o sistema-mundo. Já a Pós-Modernidade é uma crítica à Modernidade que utiliza o mesmo pensamento

⁶¹ Nascido no Peru, tendo como principal obra descrita aqui “A Teologia da Libertação” de 1971.

⁶² Nascido no Brasil, tendo como principal obra descrita aqui “Igreja: Carisma e Poder” de 1981.

⁶³ Nascido no Brasil, tendo como principal obra descrita aqui “Como fazer Teologia da Libertação” de 1986.

⁶⁴ Nascido no Brasil, tendo como principal obra descrita aqui “Teologia da libertação - Roteiro didático para um estudo” de 1987.

eurocentrado e, em acréscimo, desconsidera as diferenças coloniais. De forma oposta, a Transmodernidade afasta-se da perspectiva habermasiana que insiste na incompletude da Modernidade e afasta-se do eurocentrismo dos pós-modernos. Segundo Dussel (2005), a Transmodernidade é um projeto de libertação guiado por uma prática de alteridade, conceito mais extenso do que diferença, que reconhece o direito à diferença e supera a tendência de julgar como superior aquilo que é seu. Por isso, a Transmodernidade não pode ser entendida como um desdobramento da Modernidade ou Pós-Modernidade, ao invés disso, a Transmodernidade é uma forma de sair deste dualismo. Logo, ao invés de Modernidade e Pós-Modernidade, isto é, dependência dos países periféricos, a proposta dusseliana insiste na Transmodernidade, alcançada por meio de práxis libertadora e de solidariedade entre o centro e a periferia. Em outras palavras, Transmodernidade é uma nova civilização inspirada em experiências outras.

Os movimentos supracitados evidenciam que as resistências decoloniais iniciaram de forma imediata ao processo de implantação do colonialismo e da colonialidade, perdurando até hoje. Em adição, os Estudos Culturais, teorias pós-coloniais e estudos subalternos, trouxeram uma experiência de totalidade para o Grupo M/C, no qual busca seguir essa tradição de resistência por meio de uma produção teórica engajada, que leva em consideração a diferença colonial responsável por gerar perspectivas subalternas capazes de superar o eixo modernidade/colonialidade, em prol da revalorização das culturas invisibilizadas. Desenvolvido até aqui as raízes históricas, teóricas e políticas do Grupo M/C, é preciso agora concentrar toda atenção no exame de parte da sua produção interna, a fim de compreender em linhas gerais o pensamento decolonial.

O aporte teórico de Quijano é basilar para o Grupo M/C e, conseqüentemente, para o pensamento decolonial. Sua principal contribuição foi por meio do conceito de “colonialidade”, matriz de dominação europeia, iniciada na colonização da América, que cria a ideia de raça [identidades], como índios, negros, mestiços, entre outros, responsável por naturalizar os papéis sociais e a divisão do trabalho [padrão econômico] no interior da colonização. O racismo, isto é, a inferiorização do Outro, justificou a escravidão no período colonial e continua justificando a exploração dos trabalhadores mesmo após a independência política dos países. Com o desenvolvimento do termo colonialidade, que também pode ser um sinônimo de europeização, Quijano apenas busca conceituar pensamentos e práticas que existiram e existem. Para exemplificar, Quijano (2005, p. 17) argumenta como a categoria raça, primeira categoria da colonialidade do poder, foi utilizada pelos colonizadores:

A vasta e plural história de identidades e memórias (seus nomes mais famosos, maias, astecas, incas, são conhecidos por todos) do mundo conquistado foi deliberadamente destruída e sobre toda a população sobrevivente foi imposta uma única identidade, racial, colonial e derogatória, “índios”. Assim, além da destruição de seu mundo histórico-cultural prévio, foi imposta a esses povos a idéia [sic] de raça e uma identidade racial, como emblema de seu novo lugar no universo do poder. E pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador. De modo muito diferente, mas não menos eficaz e perdurável, a destruição histórico-cultural e a produção de identidades racializadas teve também entre suas vítimas os habitantes seqüestrados [sic] e traídos, do que hoje chamamos África, como escravos e em seguida racializados como “negros”. Eles provinham também de complexas e sofisticadas experiências de poder e de civilização (ashantis, bacongos, congos, iorubas, zulus etc.).

Quijano elucida que os termos índios e negros, dentro da categoria raça, serviam para estabelecer os brancos europeus no topo da estrutura de poder. Outro termo bastante utilizado para classificar seres humanos hoje é refugiado, o qual se refere a pessoas que foram obrigadas a saírem de seus países por questões diversas, tais como guerras e fome. Este termo é mais um que, somado a muitos outros, serve para inferiorizar e desumanizar. Além da proposição raça/trabalho, “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121). Em outras palavras, formando um único eixo de poder mundial com a Modernidade, a colonialidade busca fixar o domínio da divisão racial, do trabalho, da subjetividade e do conhecimento. Assim, ao transcender o colonialismo, que finda após a independência política, a colonialidade opera, de forma ininterrupta, como um elemento comum no sistema capitalista. E mesmo com o fim da colonização política, os ideais do padrão mundial de poder europeu permaneceram na burguesia nativa.

De forma específica, a noção de colonialidade do conhecimento - ou colonialidade do saber -, desenvolvida no texto “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”, refere-se à coerção sobre os modos de conhecer, produzir conhecimentos, símbolos e significados nativos e a substituição por padrões europeus. A colonialidade do conhecimento é o arquétipo da estrutura de poder estabelecida pela Modernidade, pois destrói a história e a cultura nativa a fim de impor sua história e cultura eurocentrada. Em contrapartida, Quijano aponta que a produção de conhecimento deve deixar de ser um monopólio da racionalidade moderna europeia, e, por isso, são indispensáveis posturas críticas contra o aspecto de totalidade desse tipo de racionalidade. Esta crítica tem como objetivo desagregar a colonialidade da racionalidade moderna, isto é, descolonizar a epistemologia moderna ao invés de anulá-la (QUIJANO, 1992).

Outro aporte teórico vital para o Grupo M/C é Mignolo, responsável por ampliar o

conceito de colonialidade do poder, tanto que esse alargamento muitas vezes é confundido como se pertencesse ao próprio Quijano⁶⁵. Talvez a principal contribuição teórica de Mignolo seja a noção de “pensamento liminar” - ou “pensamento fronteiro” -, uma proposta que diferencia epistemologicamente o pensamento do Sul e do Norte, mas não no sentido de aumentar o abismo entre Sul e Norte, até porque é na fronteira que os contatos para o diálogo acontecem. De todo modo, para o autor, no domínio acadêmico existe um monopólio da epistemologia e da hermenêutica, o que “coube à hermenêutica o domínio do sentido e da compreensão humana e à epistemologia, o do conhecimento e da verdade” (MIGNOLO, 2003, p. 31). Este domínio da epistemologia e da hermenêutica sobrepueram-se às demais formas de conhecimento, principalmente dos povos colonizados. A partir da compreensão acerca de novos lugares de enunciação que surgem através da crítica à modernidade/colonialidade, Mignolo toma o termo gnose como uma contraposição à epistemologia e à hermenêutica, indicando que gnose se refere ao conhecimento em geral, que, apesar de incluir a doxa e a episteme, vai além da opinião e do acadêmico (MIGNOLO, 2003). Entretanto, é preciso identificar que para Mignolo gnose não é um paradigma ou uma superação da Modernidade, e sim uma epistemologia de fronteira [liminar] com espaço aberto para os saberes marginalizados. Ou seja, a gnose liminar é um pensamento outro que, ao invés de superar ou eliminar, busca conviver com outras formas de pensar. Como afirma Mignolo (2017, p. 28), “o pensamento fronteiro é a condição necessária para que existam projetos desocidentalizador e descolonial”.

A gnose liminar - ou pensamento liminar ou, ainda, pensamento fronteiro - é a razão subalterna que busca estabelecer uma reflexão crítica a partir das margens do sistema colonial/moderno mundial acerca da produção de conhecimento na busca pela “descolonização e a transformação da rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2003, p. 35). Ou seja, a gnose liminar busca questionar os limites das demarcações científicas e abrir espaços para conhecimentos marginalizados e silenciados por ações do colonialismo e da colonialidade. Conforme Mignolo, o projeto epistemológico da gnose liminar busca superar a epistemologia monotópica da modernidade, caracterizada pela capacidade de subalternizar todos os conhecimentos que não estejam em conformidade com a racionalidade instrumental moderna. Por causa disso “o pensamento liminar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonização intelectual” (MIGNOLO, 2003, p. 76).

⁶⁵ Sobre esse alargamento do conceito de colonialidade do poder, ver MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidade**. – Buenos Aires: Del Signo, 2010.

Então, se a gnose liminar é reprimida pela epistemologia moderna por ser desprovida de obediência epistêmica, significa que o pensamento liminar é por natureza, epistemologicamente, desobediente. Longe de cair no relativismo, sua crítica consiste em identificar que a epistemologia moderna é criada como o resultado de uma história local, provincial, mas que adquire proporções de um projeto global, ou seja, universal e abstrato. Ao contrário, o pensamento limiar valoriza o conhecimento regionalizado e distancia-se de pretensões universais, pois, como afirma Mignolo (2008, p. 321), “a era da abstração ‘universal’ chegou ao fim”. Em outros termos, o pensamento liminar é um paradigma desvinculado dos fundamentos e justificativas ocidentais hegemônicos, porém, como não busca substituir o paradigma moderno, a epistemologia e a ciência moderna, ao invés de rejeitadas, são compreendidas como pertencentes a um tipo específico de racionalidade sem menor ou maior importância que as demais racionalidades existentes.

Colonialidade e o pensamento liminar são dois conceitos que compõem o que convencionalmente e posteriormente passou a se chamar “programa decolonial”. Entretanto, apesar da não utilização do termo, a decolonialidade está contida em todas as ações e teorias descritas nesta subseção, justamente por ser herdeira dos pensadores críticos da América Latina, mesmo sabendo que, apesar dos pontos de interseção, as ações e teorias sejam diferentes entre si, ou seja, a decolonialidade fundamenta-se em ideias e práticas de resistência que existiram e existem no contexto latino-americano. Inicialmente, o Grupo M/C utilizava o termo descolonial - ou descolonização ou, ainda, descolonialidade - como uma herança da influência das teorias pós-coloniais. Já o termo decolonial - ou decolonização ou, ainda, decolonialidade - é empregado por influência da Conferência de Bandung⁶⁶ como uma terceira opção ao capitalismo e comunismo (PINTO, MIGNOLO, 2015; MIGNOLO, 2017). Ou seja, distante da terceira via conciliatória de Giddens (2001), a Conferência de Bandung propõe uma opção decolonizadora, diferente da opção capitalista e da opção comunista. A ideia é que não existe apenas dois modelos civilizatórios que moldam pensamentos e práticas. De acordo com Mignolo (2008), a expressão decolonial, substituindo o termo descolonial, foi aderida após a sugestão de Catherine Walsh⁶⁷, pesquisadora integrada ao Grupo nos anos 2000. Por isso, é tão comum perceber a utilização do termo descolonial nos primeiros escritos e decolonial nos textos mais recentes. Além disso, o ajuntamento de pesquisadores chamado de Grupo M/C, passou a

⁶⁶ Encontro ocorrido em 1955, onde reuniu 29 países da Ásia e África na cidade de Bandung, localizada na ilha de Java, na Indonésia, para pensar formas de resistência ao imperialismo bipolar que marcava o período da Guerra Fria.

⁶⁷ Nascida nos Estados Unidos, tendo como principal obra destacada aqui “Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” de 2013.

ser mencionado pelo tripé Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, isto é, Grupo M/C/D. Como explica Mignolo (2017, p. 13), “[...] modernidade/colonialidade/decolonialidade são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro. [...] uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder”.

É certo que há autores que preferem continuar utilizando o termo descolonial [com “s”]. Mas, para além da grafia do termo e/ou do campo acadêmico, a decolonialidade busca contribuir na geração de sujeitos, sociedades, conhecimentos, práticas e instituições decoloniais, ou seja, livres da modernidade e do seu lado mais escuro, a colonialidade, dado que “os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o seu sentido” (MIGNOLO, 2017, p. 14). Portanto, a decolonialidade não é um novo pensamento, e sim um outro pensamento que possui um outro projeto civilizador que se coloca como uma opção perante o projeto civilizador da Modernidade eurocentrada, embora sem pretensões de representar a todos e abordar sobre tudo, pois, caso isso aconteça, a decolonialidade acabará caindo no erro de propor um novo pensamento particular com pretensões universais. Por se colocar como uma opção, acaba também sendo uma resistência externa aos contemporâneos centros metropolitanos de poder, diferente das críticas internas da tendência histórica detalhada no capítulo anterior.

Por fim, cabe ainda destacar que o pensamento decolonial está para além do Grupo M/C/D, ou seja, muitos atores da decolonialidade, como teóricos e ativistas, estão refletindo sobre a decolonialidade e agindo de forma decolonial. Além disso, mesmo dentro do Grupo M/C/D há divergências entre os pensadores, como o caso do diálogo com os pensadores modernos/pós-modernos eurocentrados, onde alguns decoloniais são mais abertos e outros são mais fechados para esse diálogo, mostrando que o pensamento decolonial não é único. Também, há muitas críticas dirigidas ao pensamento decolonial, principalmente por parte daqueles que são influenciados ou pertencem a uma fonte eurocentrada, o que inclui o próprio marxismo.

Martins (2019), por exemplo, considera que o pós-colonialismo, o que inclui a decolonialidade, surgiu mediante influência de autores eurocentrados. Em razão disso, por meio da Teoria Crítica da Colonialidade (TCC), o autor propõe uma síntese das teorias críticas europeias, principalmente as de tradição alemã e francesa, e o pensamento decolonial latino-americano. Para Martins (2019, p. 3), “[...] a TCC está se configurando no debate acadêmico da região num contexto de perda de brilho das teses decoloniais”, entendendo que existe por parte da decolonialidade uma “[...] impotência de desmascarar a narrativa formada pela aliança entre interesses neoliberais e conservadores, que está influenciando na opinião pública e impactando

negativamente nos alicerces das instituições republicanas e democráticas”. (MARTINS, 2019, p. 2). Os autores decoloniais realmente parecem possuir uma certa preferência por fundamentar e dialogar com autores da América-Latina, mas isso não é prática consensual entre os autores decoloniais, mesmo assim, não há nada de errado em valorizar as publicações locais.

Ballestrin (2017) também apresenta uma crítica ao pensamento decolonial, a qual consiste na afirmação que o Grupo M/C/D não fez a devida articulação entre a colonialidade e o imperialismo, preferindo concentrar toda atenção somente na colonialidade. Para a autora, a colonialidade não pode ser explicada sem considerar a imperialidade, por isso ela estabelece a relação entre imperialidade e colonialidade da seguinte maneira:

A imperialidade pode ser definida como uma força ativa e propulsora necessária para a reprodução da colonialidade, pois é dela que deriva a mentalidade e o desejo imperial. A imperialidade não deixa de ser uma atitude, uma prática, uma ação ou um modo de controle sobre os outros. Este impulso de expansão, típico do capitalismo moderno, pratica-se de diferentes formas: invasão, intervenção e espoliação. Mas este conjunto que se expressa na maioria das vezes de maneira informal, imperceptível ou nebuloso, implica diferentes cargas de intencionalidade e autorreflexividade de seus atores ou agentes. Neste sentido, a colonialidade somente é a consequência necessária da imperialidade quando seus mecanismos obtêm êxito na produção de uma relação imperial/colonial. Imperialidade e colonialidade, portanto, constituem dois polos relacionais e necessários para o entendimento das lógicas do imperialismo e do colonialismo, em um sentido capitalista moderno (BALLESTRIN, 2017, p. 530).

O primeiro aspecto compreendido a partir da citação é que imperialidade e colonialidade possuem significados diferentes, sendo o primeiro considerado a lógica do imperialismo e o segundo como a lógica do colonialismo. De todo modo, tanto a imperialidade como a colonialidade são criadas e coexistem ao lado da Modernidade, então a matriz de dominação, ao invés de ser composta somente pela modernidade/colonialidade, deve ser entendida pelo eixo de poder modernidade/colonialidade/imperialidade. A partir disso, é possível compreender que, no contexto da Modernidade, o colonialismo inaugura um tipo de padrão de poder, marcado principalmente pela dominação política. Portanto, em acréscimo, com o fim do colonialismo político e em sua substituição, inaugura-se uma nova dominação chamada de imperialismo, que pode ser identificada no imperialismo estadunidense [em breve o chinês?], exercido principalmente por meio da economia, como por exemplo a política intervencionista na América Latina que ficou conhecida como *Big Stick* [grande porrete]. Mesmo a crítica de Ballestrin sendo importante e propositiva, é importante destacar que a problemática do imperialismo não é totalmente ausente nas discussões dos autores decoloniais, como é possível perceber, por exemplo, em alguns textos de Quijano (1992; 2002).

Na subseção seguinte, será apresentada uma proposta epistemológica diferente da

epistemologia moderna Ocidental europeia, denominada de epistemologias do Sul.

3.4 Epistemologias do Sul como um giro decolonial teórico, ético e político

De forma indubitável, o pensamento mais importante apresentado neste capítulo que subsidia a pesquisa é o de Boaventura de Sousa Santos (1940-atual), teórico português que mantém estreita relação com a América Latina, em especial o Brasil por causa do idioma português, da sua pesquisa de doutorado realizada no Rio de Janeiro e de seu interesse pessoal. Além disso, Ballestrin (2013) identifica Santos como um membro de segunda geração do Grupo M/C/D, porém parece mais apropriado defini-lo como alguém que mantém um diálogo crítico com o Grupo. Algumas evidências podem ser localizadas, como a não inclusão do seu nome quando lista os membros do Grupo M/C/D (SANTOS, 2019), sua indiferença em relação à utilização do conceito “decolonialidade”⁶⁸ e sua preferência pelo termo “colonialismo” ao invés de “colonialidade”, sendo o último uma categoria de análise basilar do Grupo. Como explica Santos,

Aníbal Quijano cunhou o termo “colonialidade” para designar formas de colonialismo que sobreviveram ao fim do colonialismo histórico. Embora por vezes tenha utilizado esse termo, prefiro “colonialismo”, uma vez que não há razão para reduzir o capitalismo a um tipo específico de colonialismo, ou seja, ao colonialismo histórico baseado na ocupação territorial por poderes estrangeiros (SANTOS, 2019, p. 45).

O autor entende que apesar do colonialismo ter passado por modificações, permanecem as dominações do trabalho e da natureza, por isso não concorda com Quijano quando este afirma que o colonialismo findou após a independência política dos países colonizados. Apesar de não possuir associação direta com o Grupo M/C/D, Santos explica que seu pensamento integra a vastidão do pensamento descolonizador na resistência contra a dominação moderna composta por capitalismo, colonialismo e patriarcado. Em síntese, as reflexões de Santos são decoloniais, embora sem fazer parte do Grupo M/C/D, até porque, como foi possível perceber, o pensamento decolonial não pode ser reduzido ao Grupo M/C/D, pois, como já foi mencionado, os movimentos decoloniais ocorrem desde o início da colonização no século XVI.

Santos é um autor com produção ampla que aborda uma pluralidade de temas que são estudados nas mais variadas áreas acadêmicas e nos movimentos sociais. Então, ao invés

⁶⁸ Por mais que Santos utilize o termo descolonial [com “s”], o termo adotado no contexto deste trabalho será decolonial [sem o “s”]. Por isso, haverá divergência entre as citações e o texto nesta subseção.

de apresentar suas reflexões mediante a exposição de suas obras, o texto que segue faz um recorte do seu pensamento para privilegiar o termo epistemologias do Sul, conceito guarda-chuva importante que encontra-se diluído no conjunto de sua obra e envolve relação direta e obrigatória com outros conceitos que o acompanham, tais como “linha abissal”, “sociologia das ausências”, “sociologia das emergências”, “ecologia de saberes”, “tradução intercultural” e “artesanias das práticas”. As epistemologias do Sul são compreendidas como um giro decolonial que propõe ser uma opção frente à epistemologia normativa. Para o autor, existe uma afinidade eletiva entre o pensamento decolonial latino-americano e as epistemologias do Sul. Afinidade eletiva é um termo utilizado por Weber (2004) e interpretado por Löwy (2011, p. 139) como

o processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidades de sentidos, em uma relação de atração e influência recíprocas, escolha mútua, convergência ativa e reforço mútuo.

Em suma, a afinidade eletiva, que não se trata de semelhança ideológica, é responsável por instaurar uma sólida unidade entre fenômenos distintos. O que Santos registra é a forte convergência entre decolonialidade e epistemologias do Sul, que resulta em uma unificação contra o domínio do modelo de racionalidade hegemônico e normativo da Modernidade, como problematizado no capítulo anterior que, fundamentando o social no domínio das ciências naturais, nega a cientificidade a todo conhecimento que não enquadra-se nos seus princípios epistemológicos e nas regras metodológicas. De acordo com Santos (2018, p. 29), essa racionalidade moderna “é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos”. Para o autor, essas características possibilitam o conhecimento científico distinguir-se do senso comum e a afirmação da ideia mecanicista de que os fenômenos são repetitivos e atemporais.

As críticas efetuadas pela tendência histórica, também problematizadas no capítulo anterior, contribuem para potencializar uma profunda crise do paradigma da racionalidade moderna que impede sua autorregulação, ao mesmo tempo que busca por transição para um outro paradigma que valorize a diversidade cultural e de saberes. Esta racionalidade moderna, mesmo com as críticas contra a sua pretensão de totalidade ao definir-se como a única forma de racionalidade, ainda continua a dominar os discursos e as produções acadêmicas por meio do policiamento das fronteiras do conhecimento científico, em busca de mais vítimas para o epistemicídio. É justamente por causa dessa segregação que Santos considera tão importante a diferenciação metafórica – e não geográfica – entre epistemologias do Norte e epistemologias

do Sul. Na escala do desenvolvimento capitalista, O Sul é composto por países subdesenvolvidos, isto é, os chamados países de terceiro mundo, que agora são chamados de países em desenvolvimento. Por sua vez, o Norte é composto por países desenvolvidos, quer dizer, países de primeiro mundo. Então, por não ser uma classificação geográfica, e sim econômica, países como Austrália e Japão, mesmo localizados no Sul geográfico, pertencem ao Norte metafórico.

Nas epistemologias do Norte, ambas fundamentadas no paradigma da racionalidade moderna, os conhecimentos aceitos são o religioso, o filosófico e o científico, já os demais conhecimentos, principalmente os conhecimentos populares frutos da experiência existencial do viver, são considerados inválidos. Para Santos e Meneses (2010), o domínio das epistemologias do Norte foi estabelecido por cinco motivos: primeiro, porque a imposição epistemológica foi uma das imposições do colonialismo e do capitalismo contra os povos colonizados; segundo, por conta que o projeto colonizador buscava eliminar as diferenças culturais; terceiro, por causa das instituições como universidades e centros de pesquisas que reproduziam essa racionalidade - o que impedia a aproximação de outros saberes; quarto, pela desigualdade social criada pelo colonialismo e capitalismo, mesmo depois da independência política dos países colonizados; e, em último, devido a supressão dos conhecimentos oriundos dos povos colonizados e marginalizados.

Apenas para exemplificar, os efeitos permanentes do Norte sobre o resto do mundo podem ser avaliados também por meio do modelo de democracia liberal-representativa. Na opinião de Santos e Avritzer (2002), a democracia⁶⁹ surgiu na Grécia antiga na forma direta⁷⁰, mas na sua extensão europeia a democracia passou a ser representativa⁷¹. Este modelo representativo, criado pelo Norte como resultado da união da política com o mercado econômico, foi importado para o resto do mundo como o modelo universal de democracia, ocasionando a perda da demodiversidade, isto é, o esfacelamento da diversidade de modelos e práticas democráticas existentes no Sul. Diante de países resistentes, a importação do modelo foi facilitada quando a democracia liberal-representativa passou a ser condicionante para transações financeiras desses países com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. É preciso salientar que o objetivo com isso não é fazer juízo de valor acerca das vantagens e

⁶⁹ Formada pelos termos “demos” que significa povo e por “*kratia*” que significa poder, a palavra democracia significa governo do povo.

⁷⁰ Democracia direta é o modelo de organização política na qual o povo além de ser o titular legítimo do poder supremo, pode e deve exercê-lo diretamente.

⁷¹ Democracia representativa é a forma de organização política da sociedade onde se elegem um determinado número de representantes para gerir os interesses de toda uma sociedade.

desvantagens do modelo direto e do modelo representativo, mas apenas expressar como o Norte descrito por Santos opera na base da imposição e do silenciamento.

Sendo verdade que durante séculos a Europa assumiu o destino manifesto de evangelizar e civilizar os outros povos, dando lições ao mundo, ora escudada na grandeza do seu deus, ora anunciando a ciência moderna como a forma válida e universal de conhecimento, tal não implica que revertamos de forma simplista os termos da questão, afirmando que a Europa deve receber lições do Sul global (SANTOS, 2016, p. 28).

A ideia não significa demonizar a Europa e/ou endeusar o Sul, visto que qualquer dogmatismo gera fundamentalismos. Ao contrário disso, significa que a Europa estagnou e passou a perceber modelos políticos, econômicos e epistemológicos surgirem para além de suas fronteiras ideológicas. Essa crise que passa o continente europeu indica que chegou o momento de aprender com o Sul, ou de outro modo, passar a perceber os seus acertos. Contudo, é preciso marcar que as epistemologias do Sul não se apresentam como uma oposição às epistemologias do Norte e nem tão pouco buscam usurpar seu domínio. Isto é, as epistemologias do Sul não buscam gerar um binarismo Norte-Sul ou rejeitar o pensamento ocidental. Ao invés de separação, o que deve haver é complementaridade. Entretanto, é possível afirmar que as epistemologias do Sul possuem uma forte rejeição ao eurocentrismo e etnocentrismo. Segundo Santos,

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (2019, p. 17).

Em acréscimo,

Trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão. Muitas dessas formas de conhecimento não configuram conhecimentos pensados como atividade autônoma, e sim gerados e vividos em práticas sociais concretas (2019, p. 18).

No começo do capítulo anterior foi apontado que a tarefa das epistemologias convencionais é examinar os fundamentos, validade e os limites do conhecimento científico. De maneira oposta, as epistemologias do Sul buscam ponderar sobre os diversos conhecimentos que surgem das experiências de resistências dos grupos marginalizados, a fim de valorizarem equitativamente os saberes silenciados pelo colonialismo. Entretanto, não só os conhecimentos

devem ser valorizados, mas também os critérios locais de validação, ou seja, existe uma diversidade epistemológica no mundo que deve ser reconhecida e respeitada. Por essa razão, Santos (2019, p. 259) compreende que a premissa das epistemologias do Sul é que “a compreensão do mundo ultrapassa em muito a compreensão ocidental do mundo”. A pluralidade de tipos de conhecimentos e de epistemologias, na contramão das monoculturas, permitem que grupos e saberes apartados das epistemologias do Norte compreendam-se como sujeitos e saberes históricos livres para representarem o mundo nos seus próprios termos e, com isso, não tenham mais obrigação de seguirem modelos estabelecidos por terceiros. Para Santos não existe justiça social sem justiça cognitiva.

O objetivo das epistemologias do Sul não é eliminar as diferenças entre os conhecimentos, inclusive a diferença entre Norte e Sul, uma vez que sua principal função é valorizar a diferença e o direito de existir em busca de um relacionamento horizontal entre as formas de conhecimentos. Para tanto, negam o relativismo ao afirmarem que os critérios de validade de um determinado conhecimento não são externos ao próprio conhecimento, ou, por outra forma, os conhecimentos que lutam contra a dominação do capitalismo, colonialismo e patriarcado devem ser avaliados por seus resultados práticos dentro do contexto do qual estão envolvidos. Isto posto, as epistemologias do Sul devem ser entendidas como pragmáticas, o que se contrapõe à neutralidade, a qual é entendida por Santos (2019, p. 75) como “um dispositivo ideológico numa sociedade dividida em opressores e oprimidos. Numa sociedade assim, permanecer neutro equivale a estar do lado dos poderosos e dos opressores”. A neutralidade é um aspecto indispensável da objetividade, que, por sua vez, é reinterpretada nas epistemologias do Sul como o alcance dos objetivos estabelecidos para cada conhecimento na luta, pois “não faz sentido se se parte do princípio de que a objetividade do mundo pode ser captada com base numa única experiência” (SANTOS, 2019, p. 67).

As epistemologias do Sul possuem alguns instrumentos (SANTOS, 2019). O primeiro é a linha abissal, entendida por Santos como o abismo criado pelas epistemologias do Norte com o objetivo de separar de um lado o pensamento eurocêntrico dominante, entendido como a única forma superior de conhecer, e do outro os demais conhecimentos considerados inferiores. Dentro desta lógica, “o Sul é o problema; o Norte é a solução. Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental” (SANTOS, 2019, p. 25). Assim, as epistemologias do Norte são abissais por insistirem que os conhecimentos produzidos pelos Outros não possam ser incluídos ou aproveitados. Só serão aceitos quando passarem a seguir as regras do jogo propostas pelo Norte. Enquanto isso, as epistemologias do Sul são pós-abissais, pois, mesmo valorizando as diferenças, buscam eliminar o dualismo hierárquico que

coloca o Norte como superior ao Sul. É em sintonia com o pensamento pós-abissal que Santos anuncia a máxima “que não existe nem ignorância em geral nem conhecimento em geral” (2019, p. 69).

O segundo instrumento é a sociologia das ausências, cujo objetivo é descrever os meios utilizados pelo lado Norte da linha abissal para anular outras formas de existências, tornando-as ausentes. Ainda assim, Santos (2007, p. 178) afirma que “de fato, existe, mas não se vê, é invisível, é desprezível, está marginalizado, suprimido, oprimido, ocultado, impronunciável. Não tem sequer linguagem ou conceitos para ser falado”. Estas ausências são produzidas por cinco monoculturas: a primeira é a monocultura do saber científico e do rigor, compreendida como a noção que existe apenas um conhecimento confiável e uma forma de validar; a segunda é a monocultura das classificações, prega que as diferenças resultam naturalmente em hierarquias; a terceira é a monocultura da escola dominante, que entende o conhecimento como algo universal, por ter validade independentemente do local que é usado, e global por ter proliferado por todo o mundo; a quarta é monocultura do tempo linear, conjuga a ideia que os países desenvolvidos estão na vanguarda do tempo e, por isso, resta apenas o atraso para os países subdesenvolvidos. A última é a monocultura da produção capitalista onde, diferente da atividade produtiva que envolve produtividade e descanso tanto da natureza como do trabalhador, a produção consiste em ciclos intermináveis que desgastam a natureza e este trabalhador, considerando anormal e preguiçoso todos que não compactuam com essa convicção.

É preciso sublinhar que a sociologia das ausências não consiste em mero academicismo, consiste sim em uma produção teórica que busca gerar insumo para a luta contra as ausências proporcionadas pelas epistemologias do Norte. Em consequência, a sociologia das ausências deve caminhar de forma concomitante com outro instrumento da Epistemologia do Sul. Este outro instrumento, o terceiro, é a sociologia das emergências, na qual busca resgatar e valorizar os saberes que a sociologia das ausências expõe com o objetivo de torná-los expressivos. Então, enquanto a sociologia das ausências mostra o aspecto negativo da dominação, a sociologia das emergências dedica-se “à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 53). O objetivo principal da sociologia das emergências é tornar as existenciais ausentes em existenciais presentes e, para que isso seja uma realidade no futuro, a intervenção precisa ser imediata para que o presente seja modificado mediante cada conquista.

O quarto instrumento são as ecologias, as quais consistem em cinco alternativas para as cinco monoculturas que criam as ausências, listadas por Santos (2006) como a ecologia de saberes; a ecologia dos reconhecimentos; a ecologia das trans-escalas; a ecologia das temporalidades; e, a ecologia da produtividade. No contexto desta pesquisa a que mais interessa é a ecologia de saberes, definida como posição contrária às epistemologias do Norte ao ampliar que os conhecimentos não-científicos são importantes e interagem de modo solidário e alternativo com os conhecimentos científicos nas dinâmicas das práticas sociais. Desta maneira, “na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 57). Esta relação de interdependência entre os tipos de conhecimentos é possível porque para a ecologia de saberes, acima do trabalho de representar a realidade, os conhecimentos devem intervir na busca pela transformação dessa realidade.

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem estas hierarquias. Contudo, em lugar de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber (SANTOS, 2010, p. 60).

A ecologia de saberes busca a superação das monoculturas, por essa razão compreende que os conhecimentos estão relacionados de modo horizontal, tornando as hierarquias cíclicas devido às necessidades práticas de cada contexto de resistência contra a dominação. Existem conhecimentos que foram forjados nas resistências que não são registrados de forma escrita, mas são constantemente registrados por meio das narrativas orais, canções e/ou teatro. Até mesmo estes conhecimentos são importantes para a ecologia de saberes, o que evidencia que não existe desperdício. Em outras palavras, como uma proposta pragmática, nenhum tipo de conhecimento é desprezado, embora toda pretensão de monopólio por parte de qualquer conhecimento é rejeitada, isso inclui qualquer tipo de presunção por parte da ciência moderna. Ou seja, a racionalidade da ciência moderna é muito importante no contexto da ecologia dos saberes na luta contra a dominação, ainda que o seu pedantismo não seja.

A ecologia de saberes é complementada pela tradução intercultural, quinto instrumento das epistemologias do Sul. A tradução intercultural garante que os diversos conhecimentos que compõem a ecologia de saberes estejam em constante diálogo horizontal e articulados por zonas de contato. Nas palavras de Santos (2019, p. 59-60), trata-se de “uma

ferramenta usada para, a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitam partilhar lutas e riscos”. O objetivo é aproximar os conhecimentos ao transformar o estranho em comum e substituir a cacofonia, entre os conhecimentos, por uma inteligibilidade que visa gerar ensinamentos e aprendizagens compartilhadas em estreita relação com a atividade intelectual e as práticas sociais de resistência. Nesse diálogo horizontal, onde o ouvir é peça fundamental, encontra-se a possibilidade de uma comunhão, pois é no ouvir e falar que os relacionamentos acontecem e amadurecem, embora a falta de capacidade de ouvir é força motriz para a intolerância. Desse modo, a tradução intercultural pode ser entendida como uma hibridização dos vários tipos de conhecimentos que, devido a incompletude individual, necessitam de complementação mútua.

Em síntese,

A tradução intercultural não é um exercício intelectual separado das lutas sociais, motivado por um impulso cosmopolita qualquer. É antes uma ferramenta usada para a partir do reconhecimento da diferença, promover consensos sólidos suficientes que permitem partilhar lutas e riscos” (SANTOS, 2019, p. 60).

O sexto e último instrumento é a artesanaria das práticas, na qual considera culminar para as epistemologias do Sul, dado que sua principal função é fazer referência aos conhecimentos não-científicos, isto é, saberes práticos e populares que “não foram produzidos de modo separado, enquanto prática de conhecimento desligada de outras práticas sociais” (SANTOS, 2019, p. 196). Ou seja, os conhecimentos artesanais têm como principal característica o desenvolvimento articulado entre reflexão e ação. Por esse motivo, ao invés de serem científicos, os conhecimentos artesanais são válidos, ou seja, ético e crítico. É ético porque compreende e avalia as desigualdades da sociedade moderna atual pelo crivo da justiça social e é crítico porque propõe uma outra sociedade e, conseqüentemente, uma maneira diferente de viver e se relacionar com os demais seres humanos e a natureza. Diferente de alguns conhecimentos que surgem e permanecem de forma abstrata, os conhecimentos artesanais não podem ser desvinculados de suas realidades sociais. Nesta relação, tanto os conhecimentos científicos como os conhecimentos artesanais serão beneficiados com a relação cooperativa.

Portanto, como uma proposta decolonial, as epistemologias do Sul propõem um programa utópico de enfrentamento à dominação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, pautado na indissociabilidade entre verdadeiro e justo; individual e social; modernos e tradicionais; teoria e prática; conhecimento e contexto; comunidade científica e movimento social; projeto emancipatório local e projeto emancipatório global; conhecimento

científico e conhecimento artesanal. O objetivo é que os conhecimentos produzidos nas epistemologias do Sul possam ser transformados em senso comum e, assim, propor transformações de valores individuais e coletivos para a construção de uma sociedade nova, opostamente diferente da atual sociedade. Assim, fundamentada na palavra justiça, esta proposta se constitui numa tarefa que radicaliza atitudes e pensamentos em uma perspectiva teórica, ética, política, como também humanizadora e criadora. As epistemologias do Sul são teóricas porque compreendem como se organizam as desigualdades da sociedade moderna atual, são éticas porque avaliam essa sociedade pelo crivo da justiça e são políticas porque propõem uma outra sociedade e, conseqüentemente, uma maneira diferente de viver e se relacionar com os demais seres humanos e a natureza.

Diante disso, as epistemologias do Sul, como uma proposta decolonial, ao serem observadas pelos professores cuja a maior preocupação são os processos de ensinar e aprender, podem contribuir para repensar a Didática como área de estudo sobre o ensino, a fim de torná-la mais relevante para este tempo presente. Logo, o próximo capítulo propõe uma aproximação entre Didática e decolonialidade.

4 FLEXIBILIZAÇÕES DA DIDÁTICA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PROVOCAÇÕES DECOLONIAIS

"Toda teoria é um esforço de explicar para cabeças-duras a realidade que eles não enxergam"

(Ailton Krenak).

A obra *Didática Magna* de Comenius ficou marcada na história como o mito fundante da Didática, tanto que o autor passou a ser reconhecido como o pai da Didática. Como já foi mencionado no segundo capítulo, a proposta de Comenius fundamenta-se na tríade sabedoria, virtude e piedade, considerados rudimentos para a formação humana. A sabedoria está relacionada ao conhecimento, à virtude compreendida como ações justas e à piedade, além de devoção religiosa, significa uma atitude correta de compaixão e misericórdia para com o próximo. O contexto do autor era de incipiência do capitalismo e da racionalidade moderna, o que evidencia que muitas coisas mudaram até o presente momento, porém, passados mais de 370 anos, formar a humanidade no homem ainda continua um grande desafio para todos os professores que, por meio de suas reminiscências, são comprometidos com a reconceptualização da Didática iniciada com Comenius a fim de torná-la relevante para o enfrentamento dos desafios atuais.

Hoje um desafio significativo para a Didática é a luta contra a implementação da colonialidade, conforme conceituada por Quijano, nas instituições de ensino. Um dos aspectos da colonialidade é a dominação econômica, operada pela hegemonia do capitalismo atual, isto é, o neoliberalismo. Ou como afirma Santos (2019, p. 183), o neoliberalismo é “a lógica monocultural que alimenta a articulação entre o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado [...]”. E esta articulação ocasiona a “capacidade de separar, tanto quanto possível, a ocorrência do sofrimento e o sentimento de injustiça que está por detrás dela. Tal separação visa criar indiferença perante o sofrimento de outrem e resignação perante o sofrimento próprio” (SANTOS, 2019, p. 144). Logo, o tripé sabedoria, virtude e piedade, idealizado pelo pensamento comeniano, passa por uma degenerescência ao ser condicionado para fins econômicos pelas políticas e subjetividades neoliberais.

O condicionamento da sabedoria pode ser identificado quando o conhecimento passa progressivamente a perder o seu valor de uso em detrimento da elevação do seu valor de troca, ou seja, o conhecimento passa a ser acima de tudo um bem/produto comercializável e rentável. Por sua vez, a virtude passa de ações justas para competências competitivas e

produtivas, incentivadas pelo discurso meritocrático. Por último, a busca por atitudes piedosas de compaixão e misericórdia são substituídas por ações individualistas, desmantelamento de políticas sociais e exploração do trabalhador. Neste cenário, a principal função da educação nas instituições de ensino é preparar minimamente a mão de obra para o sistema produtivo, sustentada pela afirmação que “agora o estudante não tem pela frente uma contribuição que ele deve dar para o progresso social na perspectiva da emancipação, mas o preenchimento de uma função, lucrativa para ele e necessária para o sistema” (GOERGEN, 1996, p. 25). Tal discurso é internalizado por sistemas educacionais, instituições de ensino, gestores, pais, alunos e até mesmo professores.

Diante disso, o capítulo foi escrito tendo as seguintes subseções: o neoliberalismo nas universidades e escolas; o ostracismo da Didática; a Didática flexionada como ação profissional; a Didática flexionada como disciplina; a Didática flexionada como ciência; e, a Didática flexionada como política. O objetivo principal do capítulo é distinguir as flexibilizações da Didática a partir do ponto de vista das epistemologias do Sul, uma proposta de Santos que faz parte do programa decolonial [ou pensamento decolonial]. Analisar a Didática à luz do pensamento decolonial possibilita perceber como essas flexibilizações contribuem para o enfretamento da colonialidade [do poder, do ser e do saber], conforme Quijano, ou da dominação moderna [capitalismo, colonialismo e patriarcado], conforme Santos.

4.1 O neoliberalismo nas universidades e escolas

Principalmente durante um período de inflação, é muito comum os consumidores ficarem incomodados com o aumento dos preços dos produtos. Entretanto, quando a preocupação parte de um governante, mesmo que seja expressa somente de forma verbal, é possível assistir nos noticiários que o mercado reagiu negativamente à fala do ator político, ou seja, que o mercado operou em baixa. É possível que alguém não familiarizado com o termo possa ficar pensando sobre quem é esse mercado, como se palavra se referisse a uma pessoa física, porém, como explica Apple (2005, p. 32), “enquanto muitos livros-textos de economia possam dar a impressão de que os mercados são impessoais e imparciais, eles são, de fato, altamente políticos e inerentemente instáveis”. Por isso, o mercado financeiro, deste sistema capitalista vigente, é também um operador do neoliberalismo. Deste modo, no sistema neoliberal, o mercado é um espaço, para além de uma determinação geográfica, onde vendedores e compradores interagem por meio da oferta e da procura de produtos, visando uma única coisa: o lucro. Por isso, é no mínimo estranho tratar o mercado financeiro como algo

homogêneo, impessoal e neutro, ao contrário disso, o mercado é constituído por agentes diversos que travam disputas econômicas em busca de seus quinhões.

É preciso identificar que não há nenhum problema que exista um lugar específico para determinação de preços e comercialização dos produtos. Contudo, o problema do neoliberalismo é a sua busca constante por expansão, onde vários seguimentos da vida humana passam a sofrer a sua interferência, pois como afirma Santos,

esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. Deixa para o Estado apenas as áreas residuais ou para clientelas pouco solventes (muitas vezes, a maioria da população) as áreas que não geram lucro. Por opção ideológica, seguiu-se a demonização dos serviços públicos (o Estado predador, ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital (2020, n.p).

Ou seja, além de pregar uma não-intervenção do Estado e a diminuição dos gastos públicos por meio das privatizações, o neoliberalismo também ataca os investimentos em políticas públicas, principalmente a educação gratuita, pois só vale a pena investir naquilo que gera um lucro financeiro imediato. Então, como a marca do neoliberalismo é a sua insistência em transformar tudo quanto possível em um produto comercializável, algo com potencial para gerar rendimentos, como o ensino público, não pode ser ofertado de forma gratuita e/ou com boa qualidade para a população. Além do mais, a neoliberalização das instituições de ensino transforma os alunos em clientes, o conhecimento em produto e o professor em fornecedor. Assim sendo, por suas consequências violentas, principalmente em relação ao menos favorecidos, não é forçado afirmar que o neoliberalismo é uma continuação do colonialismo. Dito isso, é preciso detalhar um pouco mais as ressonâncias colonizadoras do neoliberalismo nas universidades e escolas.

As contribuições para entender as ressonâncias do neoliberalismo nas universidades podem ser encontradas em Santos (2013). Para o autor, por influência de organismos internacionais, principalmente a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas últimas décadas as universidades passaram a ter cada vez mais a função de formar a força de trabalho especializada para os diversos seguimentos da economia. Nesta situação, ocorre um dualismo entre a formação de alta cultura e a formação da cultura de massas, percebido principalmente pela diferenciação entre instituições/cursos de elite e instituições/cursos populares. A diferença consiste em que as universidades conceituadas

mantêm seus alunos da classe dominante, já as universidades de massas possibilitam o ingresso de alunos tanto elitistas como das mais variadas situações econômicas. A diferenciação continua no interior das universidades, pois os cursos mais prestigiados geralmente são ocupados por alunos da elite, enquanto os cursos menos prestigiados são disputados pelo restante dos estudantes oriundos das classes populares.

As instituições de ensino superior das américas seguem o modelo francês do século XX de formação profissional, isto é, diferente de outros modelos, como o modelo inglês do século XVIII e o alemão do século XIX, o modelo universitário francês criou vários cursos a fim de melhor formar os profissionais da sociedade. Assim, o ensino superior consolidou-se como a etapa da formação profissional posterior à formação básica. A partir daí, cada vez mais os cursos reconhecidos como rentáveis passaram a ser mais prestigiados e procurados, ao passo que cursos menos lucrativos são considerados irrelevantes. Além disso, as universidades passaram a serem vistas como essenciais para o sucesso profissional, resultando no aumento da procura por cursos universitários e, conseqüentemente, na proliferação de instituições para atender a demanda, o que proporciona investimentos em *marketing* e na burocratização dos processos, cujos impactos contribuem para as universidades alcançarem ainda mais o patamar de empresas do ramo educacional.

É justamente o aspecto empresarial que justifica a concorrência entre universidades, chegando a degenerar os aspectos formativos e os impactos sociais. Para ilustrar, duas ocorrências podem ser mencionadas. A primeira é a formação aligeirada praticada por instituições particulares que oferecem bacharelados e licenciaturas com duração de três anos, como também a segunda licenciatura e complementação pedagógica, com duração de um ano para quem já é graduado. Para deixar a situação ainda mais problemática, em alguns casos, os encontros desse tipo de formação ocorrem nos finais de semana ou são realizados na modalidade EaD. Por mais que a clientela seja de trabalhadores que sonham em melhorar suas condições de vida e as mensalidades sejam acessíveis para alguns, não é nenhum desrespeito afirmar que tais cursos fazem um nivelamento por baixo, pois, principalmente por parte dos idealizadores, ao invés de compromisso com o ensino, parece que possuem mais interesse no lucro obtido através das mensalidades.

A segunda é o alinhamento das pesquisas em universidades públicas com os setores econômicos, ocasionando a inclinação para temas lucrativos e pesquisas que tenham valor de mercado. A consequência disso é a falta de compromisso dos pesquisadores e, conseqüentemente, das universidades com a busca pela resolução dos problemas sociais. Neste sentido, mais importante do que o impacto social é o impacto lucrativo para o pesquisador e

para a empresa que compra ou patenteia a pesquisa. Ou seja, os cidadãos, mantenedores reais das universidades, de forma consciente ou inconsciente, esperam o retorno de seus investimentos, que não pode ser resumido no ensinar por ensinar, e sim que as universidades ofereçam soluções para os mais diversos problemas que assolam as pessoas. Portanto, é possível perceber uma tendência de satisfazer mais as demandas da elite econômica, em detrimento do enalço de uma sociedade mais justa para todos.

Um forte suporte para compreender as implicações do neoliberalismo para a escola parte de Laval (2019), a qual faz uma análise da escola francesa sob tutela do neoliberalismo, embora, por mais que o pensamento seja centralizado no caso francês, as reflexões são úteis para pensar o caso brasileiro, visto que, como afirma o próprio autor, “o sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus” (LAVAL, 2019, p. 12-13). Para ele, o neoliberalismo se apresenta nas escolas como anti-ideológico e apartidário propondo uma educação que seja realista com o mundo atual, embora, na verdade, estejam servindo a interesses particulares de setores econômicos.

Deste modo, “a escola é vista cada vez mais como apenas mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado” (LAVAL, 2019, p. 38). A educação básica também é marcada por um dualismo entre a escola pública, destinada à classe pobre e com perfil profissionalizante, responsável por formar, de acordo com as novas exigências do mercado, o espírito competitivo, flexível e autônomo no aluno, e a escola privada, reservada primordialmente para a elite, destinada a formar o aluno de sucesso para as melhores funções na sociedade. Neste sentido, “‘boas escolas’ seriam aquelas, e somente aquelas, que aderissem a interesses corporativos e a uma imagem corporativa. ‘Mas escolas’ são as restantes” (APPLE, 2017, p. 16). De qualquer modo, dentro dessa lógica, seja pública ou privada, a boa escola visa produzir o capital humano tão necessário para o desenvolvimento econômico, principalmente dos setores privados.

Uma prática muito comum nas escolas privadas é a constante procura por fortalecer as suas marcas por meio de *marketing* intensivo, algo que aos poucos as escolas públicas também têm copiado. Outra prática para fortalecer o nome da escola é a implementação de seleção de alunos, utilizada de forma rígida por escolas privadas com marcas consolidadas no mercado educacional, mas também adotada por escolas públicas, principalmente de ensino médio, recorrendo principalmente aos resultados dos alunos durante o ensino fundamental. Por não haver liberdade de escolha, principalmente por parte da classe menos favorecida, é possível afirmar que há práticas de segregação nas escolas privadas e, mais recentemente, nas escolas

públicas. Além disso, após o ingresso dos alunos aprovados na seleção interna, começa a pressão por resultados, principalmente em provas externas. Entretanto, conforme Laval (2019, p. 188), “a obsessão por resultados também pode ter um efeito perverso sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino à fabricação sem alegria, sem envolvimento pessoal, de um capital humano eficiente”. Assim, some-se a isso a supervalorização de disciplinas como Matemática, Português e Ciências, enquanto as demais, principalmente as ciências humanas, são inferiorizadas.

Para Goergen (1996, p. 24),

Não devemos imaginar que esta maquiavélica sistemática seja imposta por poderosos “coronéis” sistêmicos. Ao contrário, são interesses sistêmicos sub-repticiamente internalizados pelo *marketing* sistêmico de modo a se tornarem exigências dos próprios educandos que passam a “desejar” uma educação que não os faça perder tempo com bobagens teóricas, culturais, reflexivas, mas se restrinja a instrumentalizá-los da forma mais objetiva possível para servir ao sistema.

O autor proporciona a compreensão que o neoliberalismo não é implantado nas instituições de ensino diretamente pelos principais interessados e reais lucradores, visto que estes atuam preferencialmente de forma indireta. Na verdade, por mais que seus interesses e vontades possam interferir na sociedade e até mesmo nas legislações educacionais, são os professores que de fato operam o ensino, os quais, de forma prejudicial, muitas vezes mimetizam o *status quo*. Desta maneira, mais do que instigar, as instituições são influenciadas pela sociedade a reproduzirem a cultura estabelecida. Contudo, em conformidade com Santos e Laval, o neoliberalismo ainda não foi fixado de forma definitiva nas universidades e escolas, tendo como principais adversários professores e alunos que, além de trabalharem pela manutenção de alguns aspectos da cultura estabelecida, anseiam por sua transformação a fim de construir um mundo mais justo e democrático. Portanto, as instituições de ensino, principalmente públicas, ainda não foram transformadas em empresas, e para que isso não aconteça é importante que professores tenham consciência do adversário, isto é, o neoliberalismo, e da sua principal arma, ou seja, a consciência crítica, pois a maior resistência ao neoliberalismo escolar deve partir principalmente dos professores, de forma organizada e/ou não.

Se no contexto universitário e escolar é possível encontrar professores amistosos ao neoliberalismo, também é possível identificar professores que recusam a ideia de as instituições servirem primordialmente aos interesses e finalidades de setores econômicos, principalmente na formação do capital humano para os setores do comércio e da indústria. A partir disso, torna-

se evidente que as universidades e escolas não podem ser vistas essencialmente como reprodutoras da sociedade e da cultura dominante, uma vez que no seu interior práticas de superação são encontradas. Mesmo diante da tentativa de despolitizar o trabalho docente, quando uma suposta neutralidade é imposta aos professores, e a alienar a prática didática, quando sobra ao professor apenas definir a metodologia utilizada, já que os objetivos, conteúdos, habilidades e avaliações são definidos por terceiros, muitos professores seguem resistindo às diversas tentativas que almejam transformá-los em técnicos responsáveis pela formação da força de trabalho, para os diversos seguimentos da economia.

4.2 O ostracismo da Didática

Como desdobramento do neoliberalismo universitário e escolar, justamente por sua dimensão crítica, surgem ataques diretos à Didática na tentativa de jogá-la no ostracismo. Em outras palavras, aparentemente de forma consciente, a Didática tem sido deixada de lado nas discussões sobre os assuntos relativos ao ensino, tanto no contexto universitário como escolar, ganhando espaço modelos muitas vezes importados, o que, além de ser uma aplicação anacrônica para as realidades específicas das instituições brasileiras, ainda é responsável por paralisar e anular a Didática. Com o intuito de exemplificar isso, três ataques à Didática podem ser descritos: despolitização da educação; mudanças na linguagem; e compreensões limitadas.

Primeiro, como já mencionado na introdução, a despolitização da educação não é uma tentativa de impedir que a educação esteja vinculada a partidos políticos, e sim anular as disposições para o enfrentamento das formas de injustiça e exploração. Assim, despolitizar a educação é fortalecer a estrutura de poder, por isso há fortes tentativas, com casos de sucesso, de reduzir o trabalho docente a aspectos procedimentais, isto é, transformar o professor em um profissional alienado. Neste sentido, fundamentado no “praticismo”, “[...] o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executor dos scripts e currículos produzidos por agentes externos [...]” (PIMENTA, 2019, p. 20). Em outras palavras, na lógica do “praticismo”, o professor deve ser um amestrado a reproduzir certos conhecimentos e habilidades representadas pelo “copiar” [Ctrl+C] e “colar” [Ctrl+V]. O resultado esperado do processo são alunos treinados para assumirem um compromisso estrito com o sistema neoliberal e seu mercado financeiro, ao mesmo tempo que transforma a busca pelo lucro em senso comum, algo que precisa ser detalhado um pouco mais aqui.

O artigo 205 da CF determina que a educação deve preparar o aluno para “[...] o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). De fato, o trabalho

é inerente e tão antigo quanto o próprio ser humano, por isso não basta que a educação proporcione apenas a formação do cidadão crítico, pois, caso isso aconteça, a formação será incompleta. E é certo que o trabalho tem relação com a economia de uma determinada região ou país. Contudo, com o advento do capitalismo ocidental moderno, uma mudança radical nas relações comerciais ocorreu. Um caminho para entender essa mudança é por meio do conceito de “espírito do capitalismo”, desenvolvido por Weber (2004). Para o autor, o “capitalismo”, quer dizer, a relação comercial que gera lucro, “existiu na China, na Índia, na Babilônia, na Antiguidade e na Idade Média” (WEBER, 2004, p. 45). Isto significa que a compra, a venda e, conseqüentemente, o lucro não são práticas inauguradas na Modernidade.

Para Weber, no “capitalismo” não moderno, chamado por ele de tradicional, “o ser humano não quer ‘por natureza’ ganhar dinheiro e sempre mais dinheiro, mas simplesmente viver, viver do modo como está habituado a viver e ganhar o necessário para tanto” (WEBER, 2004, p. 53). Ou seja, na economia tradicional as pessoas buscavam suprir suas necessidades essenciais, mas com relações monetárias já em pleno exercício. Então, o capitalismo ocidental moderno não inaugura as relações comerciais lucrativas. Sua inovação é o “espírito do capitalismo”, isto é, na Modernidade as pessoas ao invés de buscarem o suficiente para viverem, buscam o acúmulo de riquezas.

Ganhar dinheiro e sempre mais dinheiro, no mais rigoroso resguardo de todo gozo imediato do dinheiro ganho, algo tão completamente despido de todos os pontos de vista eudemonistas ou mesmo hedonistas e pensado tão exclusivamente como fim em si mesmo, que, em comparação com a “felicidade” do indivíduo ou sua “utilidade”, aparece em todo caso como inteiramente transcendente e simplesmente irracional. O ser humano em função do ganho como finalidade da vida, não mais o ganho em função do ser humano como meio destinado a satisfazer suas necessidades materiais. Essa inversão da ordem, por assim dizer, “natural” das coisas, totalmente sem sentido para a sensibilidade ingênua, é tão manifestamente e sem reservas um *Leitmotiv* do capitalismo, quanto é estranha a quem não foi tocado por seu bafo (WEBER, 2004, p. 46-47, grifo do autor).

É possível compreender que o “espírito do capitalismo” é uma disposição em acumular o quanto for possível, onde o trabalho passa a ter um fim em si mesmo. Nesta perspectiva, a lógica capitalista é lucrar mais que o necessário para subsistência, algo que passou a ser internalizado no senso comum [ou subjetividade] das sociedades ocidentais e/ou ocidentalizadas. Isto é, o “espírito do capitalismo”, tendo como critério último o lucro, torna as pessoas competitivas e, como consequência, orgulhosas. Dificilmente isso é percebido porque o “espírito do capitalismo” na Modernidade passa a fazer parte do *ethos* dos indivíduos, tornando a ganância e o vale tudo por dinheiro estilos de vida naturais do ser humano. Essa busca exacerbada por interesses próprios é potencializada no neoliberalismo, onde tudo pode

virar um comódite [*commodity*], isto é, um produto vendável, inclusive, como já foi mencionado, a própria educação. Portanto, o grande objetivo da despolitização do trabalho docente é impedir que a educação formal seja um empecilho no desenvolvimento do “espírito do capitalismo” nos alunos.

Segundo, a mudança na linguagem ocorre quando certos termos escolares são ressignificados, desaparecidos ou substituídos, na maioria das vezes por termos ligados à lógica econômica. Alguns casos podem ser encontrados nos trabalhos de Almeida (2015) e Franco (2019b), como por exemplo o desaparecimento de termos como compreensão, crítica, interdisciplinaridade, sabedoria e o surgimento dos termos como resultado, empreendedorismo, eficiência e flexibilidade. E, além disso, a substituição de termos, como professor por tutor/orientador; diretor por administrador/gestor; autonomia por protagonismo; formação por capacitação; e conteúdo de ensino por competência e habilidade. Não cabe aqui descrever e problematizar cada termo dentro desse ataque que visa mudar a linguagem no campo da educação. Entretanto, talvez o mais problemático seja o termo competência, pois, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 132), o termo “está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho)”.

Para Franco (2019b, p. 84), essa mudança “não é apenas uma questão semântica; é uma forma de colonização da cultura educacional pela lógica empresarial”. Por isso, há uma compreensão a qual afirma que competência é um conceito guarda-chuva que agrega de forma simultânea o conhecimento e a ação, algo que parece muito importante diante de uma educação não propositiva, mas, na compreensão de Laval (2019), competência é aquilo que torna a pessoa útil no sistema produtivo. Ainda, para o autor, o termo competência possui estreita relação com os termos eficiência e flexibilidade, aspectos exigidos do trabalhador atual para que consiga ocupar um espaço na cadeia produtiva. Por este motivo, faz sentido a constatação de Laval (2019, p. 76) quando afirma que “as palavras nunca são neutras, nem mesmo quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas”. Portanto, para a lógica neoliberal, é normal que os novos termos sejam empregados tanto nas empresas como escolas, até porque os alunos serão os futuros trabalhadores.

Com a adoção do termo competência, a escola evidencia que tem internalizado a lógica econômica, mesmo que isso seja inconsciente na maioria das vezes. O passo seguinte será treinar os alunos para que tenham comportamentos e atitudes que estejam de acordo com os interesses comerciais, ou seja, que alcancem a competência profissional o quanto antes. Porém, educar com o único objetivo de formar mão de obra gera consequências negativas

indelévels para o trabalho docente e, principalmente, para a formação integral dos alunos. Como afirma Laval (2019, p. 83),

A “lógica da competência”, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem.

Desse modo, diferente de Comenius que compreendia a escola como oficina da humanidade, no neoliberalismo a escola passa a ser uma fábrica de produção em massa de trabalhadores. Em conformidade com Laval, as autoras Pimenta e Anastasiou (2014) apresentam o discurso da competência como um desdobramento do sistema capitalista na busca por despolitizar a educação, visto que, na compreensão das autoras, a competência é despida da dimensão política. E acrescentam que “falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 133). Isto significa que a qualidade do trabalho docente fica condicionada às competências previamente determinadas, dificultando ainda mais a prática, por exemplo, de um currículo oculto.

O termo competência também é interpretado de forma positiva. Para elucidar, duas autoras podem ser citadas. A primeira, Alarcão (2011b, p. 22), fundamentada em Perrenoud (1944-atual), compreende que “a competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação”. A ideia é que para as resoluções de problemas de natureza prática, múltiplos conhecimentos são necessários. Logo, a competência não faz referência a conhecimentos abstratos, como também não se refere exclusivamente ao domínio prático, ou seja, para a autora, a competência articula teorias e experiências práticas. Outra autora que interpreta positivamente o termo competência é Rios (2011, p. 57), a qual entende que “falar em competências significa falar em saber fazer bem”. E este saber fazer bem não pode ser dissociado das dimensões técnica e política. Técnica no sentido que o professor precisa dominar os conteúdos da disciplina que se propõe a ensinar, bem como o aluno precisa incorporar de forma cognitiva e prática os conteúdos apreendidos, e, portanto, política no sentido de perceber se aquilo que é ensinado e apreendido é o desejável. Por isso, para a autora, tanto a dimensão técnica como a política precisam ser mediadas pela dimensão ética. Assim, para Rios, as dimensões da competência são: técnica, política e ética.

Na compreensão de Pimenta e Anastasiou (2014, p. 134), “conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades”. Ou seja, para as autoras o conhecimento tem implicações práticas. Mesmo assim, parece que o entendimento de Alarcão e Rios é que o termo competência é mais abrangente que o termo conhecimento, visto que, na compreensão das duas, competência envolve o conhecer e o agir, contrariando qualquer tentativa de separar e/ou elevar a polos extremos esses dois elementos. Entretanto, diante desse debate, é possível concluir que de fato os termos não são neutros e que, por conta da diversidade de definições, mais importante que o significado empregado é o interesse por trás da sua utilização. Em outras palavras, a grande questão que deve ser levantada em relação ao termo competência é acerca com seu fim, isto é, do seu objetivo. Então, é preciso perguntar para quê uma determinada competência é exigida do professor ou desenvolvida no aluno por meio do ensino e aprendizagem, pois é fato que o termo não descarta a possibilidade de extremos, como por exemplo uma formação tecnicista da mão de obra para os interesses dos setores econômicos, o que de fato é considerado um forte ataque.

Por último, as compreensões limitadas acontecem quando noções vagas são utilizadas para compreender e explicar o que é a Didática. Uma noção vaga é quando alguém fala de algo que apenas ouviu falar e nunca parou para tentar entender de forma mais detalhada. A título de exemplo, Pimenta e Anastasiou (2014) comentam que “quando indagados acerca de suas expectativas em relação à disciplina de Didática, os alunos dos cursos de licenciatura, quase em uníssono, afirmam esperar adquirir as técnicas para bem ensinar” (p. 47), por sua vez, “os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de Didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’” (p. 82). Estas constatações apontam que professores e alunos, sem a pretensão de generalizar, compreendem a Didática como uma espécie de manual capaz de satisfazer todas as necessidades imediatas relativas a técnicas executáveis nas mais diversas situações de ensino, um reducionismo capaz de gerar graves consequências negativas para o trabalho docente e para o campo de estudos da Didática.

É possível afirmar que as compreensões limitadas são agravadas no caso do professor bacharel. Legalmente uma pessoa formada em curso de bacharelado não tem licença para lecionar, pois, diferente dos cursos de licenciatura, a formação pedagógica-didática é inexistente. Desta maneira, o bacharelado não habilita a docência na educação básica, porém, em relação à docência no ensino superior, há uma abertura para o profissional formado em curso de bacharelado por causa do artigo 66 da LDB, o qual afirma que “a preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Quer dizer, independentemente do tipo de curso de graduação, para ser professor do ensino superior precisa atender a única exigência que é ter um curso de pós-graduação [especialização, mestrado ou doutorado], que em grande maioria possuem disciplinas pedagógicas insuficientes para um preparo pedagógico-didático minimamente consistente do aluno. Ao contrário de uma formação para a docência, os cursos de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, dão ênfase de forma apaniguada à formação do pesquisador.

Ao assumir a docência em nível superior, o professor bacharel tem diante de si duas possibilidades. A primeira é voltar o seu trabalho mais para a pesquisa em detrimento da docência, algo que contraria a natureza da profissão, já que no Brasil não existe a diferenciação profissional entre o professor-pesquisador e o professor-docente. Logo, sem desvalorizar a importância da pesquisa, o professor de ensino superior deve ter como principal atribuição o ensinar, ou seja, a docência. A segunda é assegurar-se na ideia que o professor é formado na prática. Assim, procura-se uma qualificação em serviço por meio de formação continuada, isto é, participação em capacitações, cursos de curta duração e/ou eventos, ou, de modo simultâneo ou não, também recorre-se à formação contínua, a qual pode ser identificada quando o professor busca de forma permanente se apropriar da literatura pedagógica-didática, estabelecer trocas de experiências com outros docentes e muitas outras coisas mais. À vista disso, esta segunda possibilidade enquadra-se naquilo que comumente na área da educação é chamado de autoformação, ou seja, quando o próprio professor assume a responsabilidade por sua formação.

Como evidencia Pimenta (2012a), além dos saberes da experiência e do conhecimento, a identidade profissional do professor deve ser constituída pelos saberes pedagógicos-didáticos. Contudo, quando há desinteresse por um dos três saberes por parte do professor bacharel ou licenciado, haverá no mínimo deficiências quanto a sua formação docente e, conseqüentemente, isso contribui na geração de compreensões limitadas acerca da Didática. Entretanto, é preciso entender que tanto as opiniões limitadas como as definições dos especialistas, contribuem significativamente na formação do senso comum sobre a Didática. E o senso comum é algo que alcança a todos, por isso é tão importante que as mais diversas concepções de Didática sejam estudadas. Uma teoria que ajuda no estudo do senso comum é a das representações sociais, tendo como marco inicial o conceito de consciência coletiva de Durkheim (1999), embora tenha ficado conhecida ao ser desenvolvida por Moscovici (1978).

Para Moscovici (1978), por meio das relações, sejam por palavras ou imagens, os seres humanos criam sistemas de representação que servem como referências para compreender

e explicar ideias e objetos da realidade. Estes sistemas são criados na maioria das vezes de forma independente da vontade dos especialistas [teóricos e cientistas], quer dizer, o conhecimento acadêmico passa a ser apenas mais um tipo de conhecimento a exercer uma força para a criação ou modificação dos sistemas de representação. Isso porque uma representação é criada na vida diária comum, o que faz a representação social ser um conhecimento, acima de tudo, prático. Entretanto, distante de uma ação que aparta e organiza de forma hierárquica, para a teoria das representações sociais há uma relação entre senso comum e conhecimento científico para a formulação das representações. Tudo isso significa que os especialistas [os didatas] podem até conseguir controlar a produção e o discurso dentro de seus campos de estudos e pesquisas sobre a Didática, mas dificilmente conseguirão estabelecer uma identidade fixa para a Didática que seja seguida por toda a sociedade. Para compreender a relação entre representação social e identidade, as contribuições de Silva (2014) parecem necessárias.

De acordo com Silva (2014, p. 40), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”. Desta maneira, é através da linguagem, meio utilizado pelo ser humano para representar ideias, sentimentos e percepções acerca do real dentro de uma determinada cultura, a qual faz uso de signos como palavras, sons e imagens que carregam sentido, que a marcação da identidade e diferença são realizadas. Logo, o termo Didática trata-se de um signo que tem como objetivo representar um conceito e, conjuntamente, estabelecer uma identidade ao mesmo tempo que nega aquilo que não é. Por isso, a identidade depende e só pode ser pensada a partir da diferença e, segundo Silva (2014, p. 89), “a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação”. A compreensão de Hall (2016, p. 31) define que “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”. A partir desta definição, duas características podem ser identificadas para o estabelecimento de uma identidade.

A primeira consiste em perceber que a identidade e a diferença são atos de criação. Isso significa que “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2014, p. 76). Neste entendimento, o estudo identitário não pode ser uma tentativa de essencializar e naturalizar o termo e o conceito de Didática. Ao invés disso, mesmo contrariando as vontades que possam existir, a identidade deve ser pensada sempre de forma situacional e relacional. Como consequência, afastando-se de uma expectativa idílica, não existe uma unidade que possibilite falar de uma identidade fixa da Didática, nem mesmo dos

possíveis tipos de Didática. Logo, por conta da dinamicidade e instabilidade da identidade, o termo Didática além de flexível é polissêmico e híbrido.

A segunda identifica que a identidade e diferença estão sujeitas a relações de poder. Ou seja, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2014, p. 81). Para o autor, os principais indícios das relações de poder estão presentes nas ações de incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar e hierarquizar. Estas ações são efetuadas por forças que disputam em prol do estabelecimento de identidades prescritivas e fixas que podem ser assemelhados a rótulos. Assim sendo, “representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’[...] Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2014, p. 91). Mas, o poder de representar dificilmente é operado sem resistência e, em consequência, as forças de resistências geram concepções diversas. Neste sentido, as concepções são flutuantes por resultarem em identidades contraditórias.

Contudo, entender a Didática como um termo polissêmico não significa cair em um anti-intelectualismo e relativismo cego, ao considerar que todas as concepções são válidas e aceitáveis. Ao contrário, significa que essas representações da Didática precisam ser criticadas para que seus reais objetivos, sejam eles humanizadores e emancipatórios ou desumanizadores e opressores, sejam percebidos. Por isso, é justamente contra uma Didática colonizada que o presente trabalho posiciona-se como contrário, sendo a compreensão limitada uma forma de colonização. Por exemplo, Piletti (2007, p. 42-43) define a Didática da seguinte maneira:

Já sabemos que a Didática é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como: “A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”.

Essa definição feita pelo autor supramencionado dialoga com a perspectiva da Didática chamada por Candau (2014) de instrumental. De acordo com a autora, esse tipo de Didática concentra-se no “como fazer” como uma forma neutra e universal, esquecendo-se dos demais aspectos do trabalho pedagógico. Portanto, além do “como fazer”, a Didática se preocupa com “o que fazer”, “para que fazer” e “por que fazer”. Piletti é um autor muito conhecido no campo da Didática, principalmente por conta da sua obra intitulada “Didática Geral” (2007), porém, sem desconsiderar as suas valiosas contribuições para área, é preciso apontar que essa definição é limitada, o que contribui para uma alienação do trabalho docente

por reduzir a Didática ao estudo de técnicas que visam apenas oferecer subsídios técnicos para os professores, passando a impressão que a Didática é um manual de receitas. Por mais que seja reconhecida a polissemia do termo Didática, este trabalho se propõe a contribuir para que as concepções reducionistas da Didática sejam denunciadas e combatidas, pois é principalmente para isso que esse trabalho busca ser útil.

Neste processo de crítica, torna-se muito importante perceber as representações desenvolvidas por especialistas e pelas demais pessoas a fim de conhecer as forças e os seus interesses em estabelecer uma identidade específica para a Didática. No entanto, como estas “demais pessoas” são imensuráveis, a fim de conhecer a identidade ou as identidades da Didática, nada melhor do que perguntar para os didatas. Três didatas escreveram de forma sintética sobre as formas como a Didática apresenta-se, o que contribui para o processo de identificação das identidades da Didática. As três didatas são: Rios, Marin e Alarcão.

Para Rios, “a definição de Didática engloba duas perspectivas: vamos encontrá-la como um saber, um ramo do conhecimento – uma ciência que tem um objeto próprio – e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores” (2014, p. 7). Em resumo, a autora compreende que a Didática pode ser entendida na sua perspectiva científica ou disciplinar, embora é preciso notar que essa classificação não significa que Rios acredite que a Didática possua exatamente duas perspectivas, e sim que no texto citado ela apresenta apenas essas duas perspectivas. Por sua vez, Marin (2011) compreende que a Didática possui três feições [ou facetas]. A primeira feição é descrita como um conjunto de ações. A segunda feição é identificada como formadora de professores. E a terceira e última é a da investigação. Por fim, Alarcão (2011a, p. 181) classifica a Didática da seguinte forma:

A fim de contribuir para clarificação deste campo, ainda pouco claro, parece-me relevante distinguir, pois, entre a didáctica [sic] curricular, disciplina que se ensina no espaço curricular dos programas de formação de professores, a investigação didáctica, e a didáctica operativa ou a didáctica de acção [sic] profissional, referindo-se esta à actuação [sic] dos professores no exercício da sua função didáctica.

Assim, Alarcão afirma que a Didática possui três aspectos: a didática curricular, a investigação didática e a ação didática. Em outro texto, Alarcão (2016) utiliza o termo “dimensões” ao invés de “aspectos” para se referir a sua classificação. Além disso, o aspecto antes chamado de ação didática, passa a ser denominado de dimensão profissional da didática. Logo, para a autora, a Didática possui as dimensões curricular, profissional e investigativa. Em dois textos recentes, é possível perceber que Alarcão (2020a, 2020b) menciona mais uma dimensão da Didática: a dimensão política. Portanto, na classificação de Alarcão, a Didática é

dotada das seguintes dimensões: a formação em Didática; a Didática profissional; a investigação em Didática; e a Didática política.

As “perspectivas” da Didática descritas por Rio, as “feições” da Didática definidas por Marin e as “dimensões” da Didática classificadas por Alarcão, constituem o que esta pesquisa entende por identidades da Didática. Então, como as percepções identitárias são definidas a partir do entendimento das autoras, as identidades da Didática serão estudadas a partir das representações de Alarcão, visto que a autora parece apresentar a Didática de forma um pouco mais abrangente que as demais autoras. Isso não significa que será realizada uma exposição do pensamento da autora, e sim que esta pesquisa buscará refletir de modo próprio a partir da sua classificação, que entende a Didática como possuidora de quatro dimensões. Como argumenta Eco (2012), é necessário que o pesquisador tenha um ponto de apoio, assim o ponto de apoio para pensar as identidades da Didática encontra-se na reflexão de Alarcão. No entanto, ao invés de utilizar o termo perspectiva, feição ou dimensão, justamente por entender que as identidades da Didática são flexíveis, este trabalho propõe a utilização do termo flexibilização, um substantivo feminino que denota a ação do verbo flexibilizar, isto é, ter a capacidade de adaptação diante de circunstâncias diferentes, principalmente para realizar atividades diversas. Logo, já iniciando na próxima subseção, a Didática será pensada a partir das seguintes flexibilizações: Didática flexionada como ação profissional; Didática flexionada como disciplina; Didática flexionada como ciência; e, Didática flexionada como política.

Principalmente no contexto acadêmico, torna-se muito difícil que a Didática deixe de ser pensada a partir de marcadores sociais, mas, como já foi mencionado, não se pode esquecer que identidade revela relações de poder, por isso, por mais que seja difícil, é preciso tentar pensar a Didática fora das categorias identitárias. Pensar de forma não identitária é insistir em uma perspectiva solidária entre as formas de agir e conhecer. Perante o exposto, pensar a Didática a partir das suas flexibilizações possibilita a superação de qualquer tentativa de essencializar e normatizar a Didática ao defini-la como possuidora apenas de um significado, prática comum em muitos discursos e textos. Portanto, com o intuito de evitar ao máximo não cair em um essencialismo, a proposta contida na presente pesquisa utilizará a partir de agora o termo “flexibilizações” para se referir à Didática, termo que significa também pensar a Didática de forma menos rígida. Além disso, no contexto deste trabalho, as teorias utilizadas para analisar as flexibilizações da Didática serão o pensamento decolonial e as epistemologias do Sul. Logo, uma pergunta importante que deverá ser feita para as flexibilizações da Didática é: isto está em consonância ou dissonância com a luta contra a colonialidade?

4.3 A Didática flexionada como ação profissional

A Didática como ação profissional, conforme Alarcão (2020a, p. 21), é a “didática que os professores praticam na sua vida profissional”, isto é, “a didática que está em ação quando os professores estão a ensinar” (2020b, p. 56). Esta ação didática no exercício do trabalho docente também pode ser chamada de agir didático. Para a autora, independente da dimensão, “a substância da Didática vai muito para além das respostas às tradicionais questões do “quê” e “como” ensinar. Implica tomar decisões sobre ‘a quem’, ‘quando’, ‘onde’, ‘porque’, ‘para quê’, ‘em que condições’, ‘com que resultados’” (2020b, p. 62-63). Neste sentido, a Didática é entendida como a ação do professor responsável por realizar a mediação entre o objetivo de ensino [o conteúdo] e o sujeito que aprende [o aluno], pois, como afirma Franco (2012, p. 151),

[...] cabe à Didática planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Ou melhor, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas tidos como fundamentais para aquela etapa da formação do aluno e, mediante este processo, fomentar nos sujeitos mecanismos que poderão qualificar/redirecionar as novas aprendizagens para além da escola. Caberá à Didática saber escolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno.

A descrição de Franco faz referência às ações dos professores, as quais visam facilitar a aprendizagem dos alunos, e, por isso, está em consonância com aquilo que Alarcão define como ação profissional da Didática. De fato, uma ação é o antônimo de imobilidade, mas, também, “a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolas, supondo certo saber e conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 34). Por isso, como já foi dito no segundo capítulo, para a tradição ocidental o ensino foi criado pelos gregos e a escola é uma criação dos cristãos, porém a Didática é iniciada apenas a partir de Comenius com objetivo de ser uma “arte universal de ensinar tudo a todos”, ou seja, uma ação docente cujo objetivo é facilitar o ensino e a aprendizagem onde possa ocorrer. Etimologicamente, esta ação denominada de “arte” por Comenius é associada à palavra grega técnica [*techné*], a qual significa um saber especializado.

Parece coerente afirmar que Comenius não desenvolveu um procedimento mecânico e o chamou de Didática, até porque pensar bem é parte do agir corretamente, quer dizer, o termo Didática como ação técnica envolve saber “o que fazer” (conhecimento) e “o como fazer” (prática), ou seja, uma ação técnica envolve o fazer e o explicar o que se fez e o

que se faz. Desta forma, a produção teórica de Comenius deve levar o professor a perceber o seu papel como fator preponderante para a aprendizagem de seus alunos. Entretanto, como ensinar é um fenômeno social complexo, uma ação mecânica torna-se totalmente inviável. Assim, é importante pensar as ações, nos termos Arendt, como iniciativas criativas e inéditas que constituem a vida dos seres humanos e, em acréscimo, “o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (2007, p. 191). Isto significa que, diferente dos animais, as ações humanas são sempre originais e imprevisíveis, embora são por meio dessas mesmas ações que os seres humanos se revelam, isto é, mostram verdadeiramente quem são, pois “só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é” (ARENDR, 2007, p. 192).

Então, como as ações humanas são sempre iniciações originais, significa que agir didaticamente é, além de mediação entre o conteúdo e a aprendizagem do aluno, um fenômeno de produção responsável por uma constante interpretação e atualização do ensino. Isto significa dizer que o ensino, ao invés de reprodução, deve ser entendido sempre como produção, ou seja, uma ação constitutiva e atualizante da ação didática, o que deve gerar desconfiança em relação aos modelos tecnicistas prontos e enrijecidos. Todavia, é possível encontrar sem muita dificuldade profissionais da educação que insistem em agir de modo não refletido e que executam apenas o que lhe pedem, algo que faz parte do interesse de quem manda. É justamente em contraposição à figura do professor reprodutor, que Schön detalha os momentos que compõem o ensino do professor chamado por ele de reflexivo:

O processo de reflexão-na-acção [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não, exige palavras (SCHÖN, 1997, p. 83).

Na esteira de Schön, é possível dizer que o trabalho docente envolve percepção, compreensão, lembrança e ação. Percepção no sentido que o professor precisa estar atento aos problemas que porventura possam surgir durante o ensino e a aprendizagem, evidenciados principalmente nas falas e ações dos próprios alunos. Após a percepção, torna-se necessário compreender o que foi possível captar a fim de chegar aos prováveis motivos que levaram ao

surgimento dos problemas dentro dos seus contextos, o que configura um ato reflexivo profundo por tentar, ao máximo, transpor as aparências e os entendimentos superficiais. Por isso, o professor precisa desprender-se de respostas prontas e estar aberto ao novo. Por sua vez, a lembrança está relacionada ao percurso formativo do professor, o qual inclui a formação inicial, formação continuada e formação contínua, visto que é a própria trajetória do professor que tem a maior capacidade de criar ou ressignificar suas ações. É certo que os saberes oriundos das diversas experiências existenciais do professor não podem ser esquecidos, mas é justamente a partir da formação inicial que o professor em formação começa a se ver como docente. Já a ação é a reação que buscará solucionar os problemas. Logo, o professor é um profissional que reflete antes, durante e após seu exercício profissional. Esta constante reflexão possibilita que os conhecimentos acessados façam parte do senso comum do professor.

Por mais que diversas críticas tenham sido feitas ao ensino herdeiro do pensamento cartesiano e iluminista, isto é, um ensino que valoriza a racionalidade, oralidade e escrita em detrimento das experiências, emoções e corporeidade, ainda predomina a compreensão que o ensino é fruto de uma reflexão consciente e a aprendizagem acontece através de um movimento de fora para dentro, ambos entendimentos predominantemente racionalistas. De fato, a flexibilização da Didática como ação não se propõe a ser um manual operacional do ensino, algo que Franco (2013) já tem alertado, até porque o ensino, além de ação inédita, é algo intransferível. Todavia, por conta da provocação decolonial, a Didática flexibilizada como ação possibilita uma resignação dos processos e, por isso, este trabalho apresenta uma outra proposta que difere-se da perspectiva cartesiana que separa mente e corpo, como também razão e experiência.

Inicialmente, é preciso unir o que cartesianismo separou. Dito com mais detalhes, é preciso que o ser humano - professor ou aluno - seja percebido na sua integralidade, quer dizer, que o ensino leve em consideração todas as dimensões da pessoa humana. Röhr (2013) descreve cinco dimensões essenciais: a dimensão física [corpo biológico], a dimensão sensorial [sensações físicas], a dimensão emocional [estados emocionais], a dimensão mental [raciocínio lógico] e a dimensão espiritual [comprometimento com valores éticos]. Para o autor, identificar onde uma dimensão termina e a outra começa é uma tarefa difícil, chegando à conclusão que “não é possível estabelecer limites nítidos” (p. 27). Isso porque, segundo ele, há uma interdependência entre as dimensões, o que possibilita compreender a interferência em uma

dimensão que ocasiona alguma consequência nas demais. Além das cinco dimensões essenciais, Röhr identifica a existência de diversas dimensões transversais⁷².

Saber que o ser humano possui cinco dimensões essenciais e várias dimensões transversais proporciona a compreensão que qualquer programa de ensino que privilegie apenas uma dimensão, geralmente a dimensão mental, deve ser considerado incompleto. Isso devido ao fato que, para além de uma reflexão consciente, as ações são geradas pelas relações de interdependência entre as dimensões do ser humano. Segundo Dussel (1986, p. 192), “negar o homem como exclusivamente razão é passar da possibilidade à existência; é redescobrir o homem sensível, corporal, carne, que Descartes havia negado”. Diante disso, é preciso superar a aula pautada somente no ver, ouvir, falar e escrever a fim de incluir as dimensões excluídas e alcançar um ensino mais abrangente que alcance o ser humano inteiro.

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem (*learning experiences*, como se frisa em inglês), e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 1998, p. 32, grifo do autor).

Para Assmann, a aprendizagem não é um momento à parte da vida dos alunos, e sim termos equivalentes, por isso ele chama todo esse aprender-viver de experiências de aprendizagem. Na esteira de Assmann é possível dizer que, de modo semelhante, o ensino também não pode ser desassociado da vida do professor, assim sendo, é possível também utilizar o termo “experiências de ensino”. Neste entendimento, junto aos termos ensino e aprendizagem há a palavra experiência, a qual no espaço da racionalidade moderna⁷³ eurocêntrica significa um experimento/método científico seguro para provar uma teoria. Além disso, o termo é usado no sentido de conhecimento adquirido pela dimensão sensorial, ou seja, visão, audição, paladar, olfato e tato. Posto isso, devido a sua importância para a reflexão apresentada aqui sobre o agir didático, com as contribuições de Larrosa (2002) e Bortolini (2020), passa a ser importante compreender a categoria experiência no contexto das reflexões de Benjamin (1987), autor que viveu na transição do século XIX para o século XX, período marcado por um forte processo de urbanização.

⁷² Para maiores detalhes acerca das dimensões essenciais e transversais do ser humano, ver RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade:** contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

⁷³ Como especificado no final do segundo capítulo, racionalidade moderna e/ou ciência moderna fazem referência ao racionalismo, empirismo, esclarecimento e à tendência analítica, ambos trabalhados no segundo capítulo.

Talvez o texto mais acessado no estudo da categoria experiência em Benjamin seja *Experiência e Pobreza* (1987), em que logo no primeiro parágrafo o autor escreve o seguinte:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Inicialmente, por meio de uma parábola, o autor identifica que a experiência é uma sabedoria prática compartilhada por pessoas mais velhas aos jovens, utilizando-se da narração, atividade tipicamente de sociedades pré-capitalistas, como a principal forma de se aproximar e conhecer os fenômenos da realidade. No entanto, a experiência é “[...] um conselho que não deveria ser apenas ouvido, mas também seguido, adotado pelo sujeito como parte da formação, de sua maturação” (BORTOLINI, 2020, p. 57). E por mais que o jovem não compreenda de imediato a narração, a pessoa mais velha sabe que esse jovem um dia ainda compreenderá. No entanto, ao final do parágrafo Benjamin levanta alguns questionamentos para identificar que a experiência é algo que, a partir da modernidade, passou a ser escassa, por isso há uma pobreza de experiências duráveis e uma multiplicação de experiências efêmeras. Por isso, ele faz a diferenciação entre experiência e vivência, onde a primeira caracteriza os ensinamentos individuais e coletivos tradicionais, que são compartilhados de geração em geração e que geram significados, enquanto a segunda refere-se a uma vida imediatista, individualista e monótona. Portanto, para Benjamin, os seres humanos modernos são pobres de experiência e conclui:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 1987, p. 118).

Larrosa, a qual define que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21), fundamentado em Benjamin, identifica alguns fatores para a

extinção da experiência. O primeiro é o excesso de informações e o segundo é a abundância de opiniões, pois, tanto a informação como a opinião, caracterizadas pela instantaneidade e superficialidade, algo que difere do conhecimento, não conseguem passar ou tocar de forma significativa as pessoas, por isso, informação e opinião são diferentes e contribuem para a diminuição da experiência. O terceiro fator é a falta de tempo e o quarto é o aumento do trabalho, visto que, “com o advento da modernidade, em particular com a era capitalista, o tempo parece ter encolhido, se abreviado, isto porque, conforme a famosa frase de Benjamin Franklin, ‘tempo é dinheiro’” (BORTOLINI, 2020, p. 70). Estes modos de vida, surgidos a partir da modernidade, impedem a existência da experiência como uma forma de conhecer o mundo, pois, como identifica Larrosa (2002, p. 24),

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante disso, torna-se necessário reconhecer a existência de professores que insistem em encontros distantes com seus alunos e atuações efêmeras, desenvolvendo uma experiência de ensino fraca, o que contribui para a formação de uma geração que compra falsos discursos e adere a ideologias estranhas à valorização da vida. E para fortalecer uma experiência de ensino significativa não basta que professores e alunos tenham acesso a uma vasta quantidade de informações, e sim que a experiência de ensino tenha como principal objetivo formar e transformar seres humanos para que tenham pensamentos e ações sensíveis às principais necessidades da humanidade. Para que essa experiência de ensino verdadeira aconteça é essencial um encontro verdadeiro entre professores e alunos, em acréscimo, esta experiência de ensino só passará e tocará o aluno se o professor acreditar e insistir no poder da narração. Para ilustrar, Martin Buber descreve o poder da narração:

O próprio narrar é acontecimento; ele tem a unção de uma ação sagrada... A narração é mais do que um reflexo; a essência sagrada, que nela é testemunha, continua a viver nela. Milagre que se narra torna-se, de novo, poderoso... Pediram a um rebi, cujo avô fora discípulo de Baalschem, para contar uma história. “Uma história”, disse ele, “deve-se contar de tal modo que ela própria seja ajuda”. E narrou: “O meu avô era parafítico. Uma vez pediram-lhe para contar uma história do seu mestre. Então ele contou como o santo Baalschem ao rezar costumava dançar e saltar. Meu pai levantou-se e contou; e a narração arrebatou-o de tal maneira, que ele tinha de mostrar, saltando

e dançando, como o mestre o tinha feito. A partir dessa hora ele estava curado. Assim se devem contar histórias (BUBER, 1963, p. 242).

De fato, sempre haverá bons e maus contadores de histórias/estórias⁷⁴. Apesar disso, a narratividade é algo que pode ser aprendida, iniciando pela compreensão que uma aula não deve consistir unicamente na exposição de teorias e conceitos assépticos, e sim de conhecimentos vivos oriundos da vivência histórica do professor, do aluno ou de ambos. Isso porque durante a narração são levados a sentirem-se no ambiente da história/estória como se estivessem observando tudo de perto ou fazendo parte do enredo. Entretanto, a narração, além de despertar o imaginário dos ouvintes, isto é, a dimensão mental do ser humano, também toca a dimensão sensorial, a dimensão emocional e a dimensão espiritual. Em adição, é preciso insistir na inclusão da dimensão material do ser humano, ou seja, a inserção do corpo como um aspecto importante do ensino e da aprendizagem, pois, como assegura até mesmo a subjetividade popular, “ações falam mais do que palavras”. Ou seja, os pensamentos e as ações não andam sempre em acordo, por isso, para a melhoria do ensino, é preciso mudar pensamentos e ações. Logo, a experiência de ensino, ao utilizar-se da narrativa oral ou escrita para alcançar a integralidade do aluno, não deve esquecer da corporeidade, o que possibilita pensar o papel do professor por meio de sua *performance*.

A *performance* é hoje uma teoria e um ramo de estudos que tem como dois dos seus principais representantes Austin (1990), no campo da Linguística, e Scheschner (2006), no campo do Teatro. Este último foi um dos criadores de um campo específico para o estudo da *performance* por compreender que, para além do espaço teatral, as ações intencionais humanas podem ser estudadas pelos *Estudos da Performance*, pois, como ele afirma, “todo teatro é *performance*, mas nem toda *performance* é teatro” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 28). Para os *Estudos da Performance* de Scheschner, tanto o professor como o aluno são personagens que possuem papéis diferentes, sendo possível o reconhecimento desses papéis porque “cada trabalho ou papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação, e, também, um lugar em que são encenados” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 29). E acrescenta:

Ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante. Se uma pessoa apresenta-se totalmente desgrenhada, vestindo roupas sujas, falando de modo incoerente,

⁷⁴ Diferentemente da história que busca apresentar fatos verídicos, a estória não se preocupa com a veracidade do relato, visto que sua preocupação reside no resultado que exerce nos ouvintes. Cf. Dicionário Houaiss, estória consiste em uma narrativa de cunho popular e tradicional; narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor.

deixando a sala de aula antes do tempo marcado, seria muito difícil aceitá-la como um/a professor/a. Essa pessoa não estaria desempenhando o papel do professor. De maneira análoga, os estudantes também têm de interpretar seus papéis. É claro que todos os papéis sociais são em algum grau definidos de antemão. [...] Esses papéis sociais atuam tal como no teatro, mas eles não são idênticos ao teatro, porquanto o teatro implique ficção. As verdades do teatro podem ser reais, mas as narrativas que carregam essas verdades resultam do enlace entre a realidade e a imaginação (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 31).

Deste modo, diferente de uma atuação teatral encenada, o professor e os alunos não interpretam personagens fictícios, e sim a si mesmos, possibilitando afirmar que trata-se de uma *performance* real a qual atribuem significados às suas ações. Ainda, é possível entender que as expectativas acerca das ações relativas a cada papel são previamente estabelecidas. Por exemplo, a expectativa extrema da Didática Tradicional é atribuir ao professor o papel de protagonista e ao aluno o papel de plateia, quer dizer, centralizar a aula na figura do professor que transmite de forma expositiva o conteúdo para o aluno que assume uma função de receptor passivo. Por sua vez, a expectativa extrema da Didática Nova [ou Renovada] é conferir ao aluno o papel principal e ao professor o papel de coadjuvante, ou seja, a aula é centralizada no aluno e o professor é reduzido a uma espécie de orientador. Já a expectativa em relação à Didática Tecnicista precisa ser descrita com um pouco mais de detalhes.

Como já foi dito, a Didática comeniana surge na perspectiva de ações que têm como objetivo facilitar a aprendizagem de um ou vários alunos. Ações que fazem referência à capacidade de executar uma determinada atividade: o ensino. Da mesma forma como o trabalho dos artífices, até hoje a técnica faz menção a uma atividade eminentemente prática, assim como o trabalho docente, por isso é normal que o professor faça uso de técnicas durante o ensino, tornando-as aspectos importantes para um bom trabalho. Contudo, existe um abismo entre identificar a importância das técnicas para o sucesso do ensino, que é a aprendizagem dos alunos, e a supervalorização da técnica por parte da Didática Tecnicista. Em outras palavras, a Didática flexionada como ação profissional, a qual tem sua origem em Comenius, não deve ser confundida com a Didática Tecnicista, responsável por supervalorizar a técnica até levá-la ao centro da aula, o que ocasiona alienação do professor em relação ao seu trabalho.

Voltando a esta questão da alienação, é possível afirmar que um professor alienado é aquele que possui sua força de trabalho transformada em mercadoria e que está dissociado do resultado da sua ação, ou seja, ele é contratado para realizar ações que são predeterminadas na sua ausência e que não podem sofrer interferências. Neste sentido, a ação como uma iniciação original cede espaço para movimentos programados e rígidos. Afasta-se para longe o entendimento do trabalho docente como ações livres. Entretanto, por ter a liberdade de decidir

a metodologia que utilizará, o professor entende de modo fictício que é um ser autônomo. Neste caso, parece evidente que o professor alienado interpreta um personagem artificial, gerando uma *performance* falsificada por lhe faltar autoconsciência sobre tudo que se faz ou deixa de fazer. O interesse por trás da alienação do trabalho docente é a estimulação, por meio da supervalorização da técnica, de comportamentos desejáveis nos alunos de acordo com os interesses dos setores econômicos.

Outro problema que apresenta-se atualmente é quando a *performance* alcança o nível da espetacularização. Em tempos de redes sociais, muitos professores estão tornando-se *youtubers* e, conseqüentemente, caindo nas imposições do espetáculo ao criarem uma verdadeira espetacularização contemporânea da docência. A *performance* e a própria espetacularização são aspectos particulares de cada professor, por isso é muito delicado e até ariscado analisar essas manifestações. Porém, algumas considerações podem ser levantadas em relação ao professor *youtuber*. A primeira consideração é reconhecer o seu fator de crescimento e alcance. De fato, o professor que se dispõe a gravar vídeos sobre conteúdos educacionais diversos para colocá-los à disposição das pessoas é alguém que merece todo respeito e valorização. Contudo, é preciso observar que os melhores vídeos são os mais resumidos, isto é, quanto mais curto melhor. E é justamente por conta do tempo, as aulas geralmente não possuem análises, caindo na armadilha da imposição. Ainda, o conhecimento trabalhado passa a ser uma ilha por não dialogar com outros conhecimentos, também devido ao tempo. E por último, não existe confrontação de ideias, ou seja, o conhecimento é transmitido de forma acabada.

Neste cenário, o presente trabalho é propositivo ao afirmar que o agir didático não seja confundido e passe a ser avaliado como sinônimo de espetacularização, ou seja, que o espetáculo não torna-se o critério de sucesso e competência da flexibilização da Didática como ação profissional. Além disso, que o ensino seja, ao invés de reprodução, uma produção de iniciativas criativas e inéditas que visem facilitar a aprendizagem ao levar em consideração todas as dimensões dos alunos. Por isso, como a aprendizagem é uma necessidade de vida do ser humano, o aprender e o ensinar devem ser considerados como verdadeiras experiências que passem e toquem os envolvidos ao ponto de gerarem significados duradouros, embora que a busca por experiências duráveis seja realizada tanto por meio da narração oral e escrita como através da performática. Dito de outra maneira, em conformidade com a ecologia de saberes, há a busca pela superação das monoculturas e o estabelecimento de uma relação horizontal entre as diversas formas de conhecer, em que não haja uma hierarquia que supervalorize a racionalidade, oralidade e a escrita em detrimento da corporeidade, da sensorialidade, da emocionalidade e da espiritualidade, pois, conforme Santos (2019, p. 125), “como gesto vivo,

a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções”. Assim, no contexto de uma experiência de aprendizagem e uma experiência de ensino, a sabedoria artesanal que surge das diversas atividades existenciais dos professores e/ou dos alunos não pode ser desconsiderada ou considerada inferior ao conhecimento teórico e conceitual.

Portanto, a Didática flexionada como ação profissional é um saber que o professor dispõe de modo imediato durante o exercício de sua função docente, saber esse que, em busca de uma experiência de ensino durável, é responsável por correlacionar os conteúdos a serem ensinados, a tradição didática e a existência histórica dos envolvidos no processo. Com isso, por propor e por fazer juízo de valor acerca de novas ações didáticas, a Didática flexionada como ação profissional tem a responsabilidade de atualizar a tradição didática. E, portanto, a principal fonte do agir didático é a predisposição desenvolvida pelo *habitus*, isto é, uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 1996, p. 42), a qual não pode ser adquirido simplesmente pela leitura de um livro ou por ouvir uma palestra, e sim por meio do agir. À vista disso, Franco (2012, p. 215) identifica que “a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar [...]”. Por fim, que fique evidente desde já que a Didática flexionada como ação profissional é entendida aqui como indissociável das outras flexibilizações que serão descritas nas próximas subseções.

4.4 A Didática flexionada como disciplina

No que lhe concerne, a Didática flexionada como disciplina, em muitos programas de cursos de licenciatura, recebe de forma convencional a denominação de Didática Geral, embora algumas disciplinas que iniciam com nomenclaturas como “ensino de” e “metodologia de” também estejam incluídas dentro das, convencionalmente, chamadas Didáticas Específicas. Assim, ao menos na questão terminológica, a Didática está presente nos cursos de licenciatura por meio da disciplina Didática Geral e das Didáticas Específicas. Para Bourdieu (2004, p. 92), uma

[...] disciplina é um campo relativamente estável e delimitado, portanto relativamente fácil de identificar: tem um nome reconhecido escolar e socialmente (ou seja, que está presente nomeadamente nas classificações das bibliotecas, como a sociologia por oposição à «mediologia», por exemplo); está inscrita em instituições, laboratórios, departamentos universitários, revistas, instâncias nacionais e internacionais (congressos), processos de certificação de competências, sistemas de retribuição, prêmios.

De fato, tanto a área/campo como a disciplina Didática Geral possuem estabilidade e delimitação, no entanto, afirmar que são estáveis e delimitados, não significa que há uma unidade nas abordagens e nos resultados das pesquisas dos diversos grupos que compõem a área/campo da Didática. Isso porque há grupos que atuam por meio de intercâmbios e outros que agem de forma mais concorrencial, assim é importante perceber que a Didática flexionada como disciplina não é uma síntese das produções dos diversos grupos existentes. Foucault (2014, p. 29) confirma isso quando identifica que “uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa”. Isso é confirmado também pelas autoras Marin, Penna e Rodrigues (2012) quando fazem duas ponderações importantes, sendo a primeira que a disciplina Didática não consegue abordar todos os conhecimentos produzidos na área e a segunda é que os conteúdos da disciplina são definidos em conformidade com o modo de pensar de quem elabora. Então, principalmente por depender do fator humano, a disciplina Didática Geral é variável. Além disso, em adição, Foucault (2014, p. 34) argumenta que “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso”, ou seja, podendo de modo prévio ser uma ciência ou não, uma disciplina é organizada com o objetivo de disciplinar mentes e corpos. E no caso da Didática curricular não ocorre de forma diferente, pois, independente da tradição teórica, ela compartilha certas estruturas de pensamentos, teorias, conceitos e regras metodológicas acerca do seu objeto de investigação: o ensino.

Neste sentido, a constituição de uma disciplina passa pela construção da sua identidade disciplinar, cujo processo acontece por meio de uma definição que passe convencionalmente a ser compartilhada, principalmente pelos atores da área/campo da Didática. Uma das autoras mais conhecidas e reconhecidas no trabalho de conceituação Didática curricular é Pimenta (2015, p. 84-85), a qual define essa flexibilização da seguinte forma:

a Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vista a transformar as condições que geram a des-humanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Para a autora, a Didática como disciplina possibilita ao aluno, em diálogo com as reflexões dos teóricos da área, compreender, interpretar e analisar o ensino como um fenômeno

complexo, além disso, ensaiar projeções intervencionistas no processo por meio de um posicionamento crítico e ético por parte do futuro professor, visando a aprendizagem dos seus futuros alunos e, assim, contribuir para a superação da desumanização existente na sociedade. Essa compreensão distancia-se complementarmente de uma tentativa de definir a Didática curricular como um tipo de manual operacional responsável por treinar o professor, pois, parece que para além de apenas encontrar o que já existe, o interesse principal é pesquisar a fim de desenvolver respostas singulares para problemas individuais. Ela sintetiza tudo isso quando afirma que a disciplina possibilita “criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites de construção do humano” (PIMENTA, 2015, p. 89-90). Por mais que a Didática como disciplina tenha como objetivo tudo isso, conforme apontado por Chaves, Cavalcante e Martins (2020), a Didática Geral recebe pouco espaço nos currículos das licenciaturas, média de 2,08% da carga horária total dos cursos pesquisados.

A partir de agora, essa subseção se propõe a realizar um breve resgate histórico do surgimento da Didática no Brasil, a fim de conseguir insumos para alargar a compreensão acerca da Didática flexionada como disciplina. Para facilitar esse trabalho, o texto seguirá os períodos da história da formação de professores no Brasil descritos por Saviani (2009), sendo o primeiro período intitulado “ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)”. Dois acontecimentos importantes antecederam neste período. O primeiro foi o marco da Independência do Brasil, em relação a Portugal, com o grito junto às margens do riacho do Ipiranga, realizado por D. Pedro I, em 7 de setembro de 1922. O segundo, como um desdobramento do primeiro, foi a outorga da primeira CF em 25 de março de 1924, também por D. Pedro I na condição de Imperador do Brasil. Estes acontecimentos são importantes porque é o artigo 179 da CF de 1924, que trata dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que, no inciso XXXII, assegura “a instrução [sic] primaria e gratuita a todos os cidadãos” e, no inciso XXXIII, responsabilizar-se pela abertura de “collegios [sic] e universidades” (BRASIL, 1924). Com isso, o Império se compromete em ofertar o ensino primário para todos os brasileiros e se responsabiliza com a criação de instituições e abertura de vagas no ensino secundário e superior.

Uma consequência direta do compromisso firmado no artigo 179 da CF de 1924 foi a Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, com o objetivo de contribuir para a criação de escolas primárias que proporcionassem a formação elementar fundamentada na téttrade ler, escrever, contar e crer. Como neste período os professores deviam centralizar suas ações no

método de ensino lancasteriano, também conhecido como ensino mútuo, descrito no segundo capítulo, Saviani (2009) considera que o período inaugura a exigência de um preparo didático. Após sete anos, com o Ato Adicional de 1834, sendo a primeira emenda a CF de 1824, a competência em relação ao ensino primário foi redefinida e passou a ser responsabilidade das Províncias⁷⁵, enquanto o ensino secundário e o superior continuaram na responsabilidade do Estado Imperial. Com mais autonomia, as Províncias criaram suas Assembleias Provinciais, o que possibilitou legislarem nas questões educacionais. No aspecto formação de professores, adotaram o padrão de formação “que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Diante disso, o segundo período da história da formação de professores no Brasil é denominado “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, que abrange todo o período da República Velha e o início da Era Vargas. Tal como descrito no segundo capítulo, as Escolas Normais foram criadas na França em 1795 com a função de formar os professores para as instituições de ensino primário e secundário do país, sendo a Escola Normal Primária responsável pela formação dos professores para as escolas primárias e a Escola Normal Superior responsável pela formação dos professores para as escolas secundárias. Este modelo de formação se espalhou para outros países da Europa como também para outros continentes. No Brasil, “a Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país” (SAVIANI, 2009, p. 144). A Escola Normal de Niterói, com o objetivo de formar os professores para as escolas primárias, serviu como experimento e modelo para a criação de Escolas Normais em outras províncias ao longo do século XIX. Entretanto, Saviani (2009, p. 144) descreve um problema contido nesse primeiro momento das Escolas Normais:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

O que o autor expõe é que havia uma expectativa para que fosse dedicada maior atenção à questão do agir didático, mas o que se viu foi uma predominância do modelo dos

⁷⁵ As Províncias foram unidades político-administrativas criadas durante o Reino do Brasil e mantidas durante o Império do Brasil.

conteúdos culturais-cognitivos, ou seja, uma centralização nos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na escola, pois as disciplinas estudadas durante o curso eram as mesmas disciplinas existentes na escola. Isso só veio a mudar um pouco durante a Primeira República Brasileira, período de 1889-1930, após a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890, conhecida também como reforma Caetano de Campos, “cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexada à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009). A escola-modelo era um espaço reservado aos alunos da Escola Normal para aplicação e experimentação de ações didáticas. Com essa proposta, cuja prática já existia em alguns países europeus, o agir didático ganha espaço no ambiente formativo da Escola Normal de São Paulo, sendo esse modelo replicado por outras Escolas Normais espalhadas nos demais estados⁷⁶ brasileiros.

Contudo, no século XX, com o crescimento de ideias liberais no campo político-econômico e com a chegada da tendência renovada no plano educacional, muitas críticas passam a ser dirigidas ao modelo formativo das Escolas Normais por causa da sua predominância nos estudos dos conteúdos culturais-cognitivos. Durante o período da Primeira República, vivenciando ciclos econômicos, como o ciclo do café no Sudeste e o ciclo da borracha no Norte, o Brasil continua no modelo econômico agrário-exportador, porém, a Primeira República é considerada um período de transição para o modelo urbano-industrial moderno, o qual já era forte em muitos países, principalmente na Europa e América do Norte. Impulsionada por esse novo cenário de liberdade e produção industrial que cresce e se fortalece no eixo euro-americano, como descrito no segundo capítulo, a perspectiva que chega para renovar o ensino e a escola brasileira busca formar no aluno a capacidade de aprender a aprender por meio de experiências sensíveis. É importante destacar que nesse período tanto a formação como o ensino primário continuam descentralizados, ou seja, permanecem na responsabilidade dos estados.

O terceiro período da história da formação de professores no Brasil, nomeado de “organização dos institutos de educação (1932-1939)”, inaugura uma nova era de formação de professores em nível superior, visto que o Brasil não chegou a ter uma Escola Normal Superior. Os anos de 1929 e 1930 proporcionaram mudanças significativas na sociedade brasileira, sendo o primeiro no aspecto econômico por conta da quebra da bolsa de valores de Nova York, o que causou impactos ambivalentes na econômica brasileira, principalmente no ciclo do café, e no caso do segundo por mudanças no âmbito político causadas pela Revolução de 30, um golpe

⁷⁶ A partir deste período, as unidades político-administrativas, antes denominadas de províncias, passam a ser chamadas de estados.

militar que destituiu o presidente Washington Luís, impediu a posse do então recém-eleito Júlio Prestes à Presidência da República e inaugurou o governo provisório de Getúlio Vargas. No mesmo ano que assumiu o poder, Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, cuja direção ficou na responsabilidade de Francisco Campos, instituído como o primeiro ministro da pasta em 1931, mesmo ano da publicação de uma série de decretos que visam reformar alguns aspectos da educação nacional.

Desta série de decretos, considerados marcos importantes para o ensino superior no país, dois deles interessam a essa subseção. O primeiro é o decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, também conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior e criação do regime universitário no Brasil. De fato, institutos, faculdades e até universidades já existiam no país, sendo a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927) as primeiras universidades, mas, até então, as instituições de ensino superior possuíam cursos isolados e com foco apenas no ensino, deixando à margem os outros dois componentes do tripé universitário, considerados importantes para a busca de crescimento econômico e científico, isto é, a pesquisa e a extensão. Após a promulgação do decreto 19.851, como explica os autores Freitas e Biccas (2009, p. 68), “[...] qualquer universidade, em território nacional, dependeria do agrupamento de, no mínimo, três cursos, tomando como ponto de partida obrigatório os cursos de Engenharia, Medicina e Direito”. E, ainda, os autores acrescentam que “o decreto previa que um desses cursos poderia ser substituído por uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (p. 69).

O segundo é o decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Como indicado no parágrafo anterior, por meio do decreto 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1920, sendo a primeira universidade brasileira, a qual congregava a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Com o decreto 19.852, sua organização foi redefinida, tendo como mudança de maior relevância a agregação de outros cursos, identificados por Romanelli (2010, p. 134) como sendo “a Escola de Minas Gerais, as faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas-Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última nunca implantada”. Como a autora identifica no final, a Universidade do Rio de Janeiro não chegou a criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, até porque em 1935, por meio do decreto 5.513, ela foi substituída pela Universidade do Distrito Federal.

Anísio Teixeira, que entre os anos de 1931 e 1935 foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, através do decreto 3.810, de 19 de março de 1932, transforma a Escola Normal do Rio de Janeiro – Distrito Federal, fundada em 1890, em Instituto de Educação

do Distrito Federal, parte constituinte da Universidade do Distrito Federal que tinha como um dos segmentos a Escola de Professores, uma formação de nível superior com foco, dentre outros, na formação dos professores para o ensino primário. Por sua vez, Fernando de Azevedo, até então diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, no ano seguinte, em 1933, por intermédio do decreto 5.846, de 21 de fevereiro, cria o Instituto de Educação de São Paulo. O desenvolvimento histórico do Instituto de Educação de São Paulo tem sua origem na Escola Normal de São Paulo, também conhecida como Escola Normal da Praça, a qual, em 1931, por meio do decreto 4.888, de 12 de fevereiro, passou a ser chamada de Instituto Pedagógico. É o Instituto Pedagógico que em 1933 é transformado em Instituto de Educação por Fernando de Azevedo. Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, via o decreto 6.283, o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à essa nova universidade criada nos moldes decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Para Saviani (2009), a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932 e a criação do Instituto de Educação de São Paulo em 1933 foram as principais ações do terceiro período da história da formação de professores no Brasil, visto que, no entendimento do autor, “uma nova fase abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (p. 145). E para a campo da Didática essa fase dos institutos de educação também é importante, porque foi no contexto do Instituto de Educação de São Paulo que a Didática surgiu como uma disciplina dos cursos de formação de professores (VEIGA, 2012). É importante identificar que as universidades da época, principalmente a Universidade de São Paulo, convidavam professores estrangeiros, especialmente europeus, para comporem os quadros docentes de seus cursos (ARANHA, 2006). Sem exagero, é possível afirmar que eram convidados para ensinarem o cânone eurocêntrico para os estudantes brasileiros.

Se a Universidade do Rio de Janeiro teve uma existência curta, a Universidade do Distrito Federal conseguiu superá-la, já que, por intermédio do decreto 1.063, de 20 de janeiro de 1939, suas atividades foram incorporadas à Universidade do Brasil, criada pela Lei 452, de 05 de julho de 1937. Porém, o Instituto de Educação do Distrito Federal não foi anexado à Universidade do Brasil, tornando-se uma instituição autônoma de formação de professores para o ensino primário. Estes acontecimentos são para Saviani (2009) o marco do quarto período da história da formação de professores no Brasil, chamado de “organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. De início, no âmbito da Universidade do Brasil, mediante o decreto 1.190, de 4 de abril

de 1939, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia com o objetivo, entre outras coisas, de formar o professor para o ensino secundário e normal. De acordo com Saviani (2012, p. 34),

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda a de didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia eram de bacharelado, com exceção do curso de Didática que era licenciatura. À vista disso, o ano de 1939 deve ser lembrado como o ano de criação do curso de bacharelado em Pedagogia, mas também deve ser fixado como o ano de criação do curso de licenciatura em Didática. Ainda, dentro do curso de licenciatura em Didática, além de outras, havia as disciplinas Didática Geral e Didática Especial, disciplinas que não estavam presentes no currículo do curso de Pedagogia. Então, o bacharel em Pedagogia, ou seja, o técnico em educação, para possuir a licenciatura, isto é, a licença para exercer a docência, precisava se matricular no curso de Didática para cumprir com as disciplinas Didática Geral e Didática Especial. Como os cursos de bacharelado tinham uma duração de três anos e a licenciatura em Didática um ano, inaugurava-se assim um modelo de formação de professores conhecido como “três mais um”. Como identifica Saviani (2012), a Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade do Brasil, tornou-se um modelo padrão seguido pelas demais instituições de formação de professores em nível superior. Cabe apenas destacar aqui que a Universidade do Brasil é hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro, denominação alterada pela Lei 4.831, de 05 de novembro de 1965 (ROMANELLI, 2010).

É muito importante sublinhar que essa subseção tem como uma de suas intenções contribuir para a desnaturalização da Didática como uma disciplina da Pedagogia, como é possível encontrá-la hoje. Por exemplo, em um texto de 1997, Libâneo (2011b, p. 108-109), ao comentar o decreto 1.190, afirma que “é a primeira vez que aparece na legislação um curso específico de Pedagogia que formaria o licenciado para o magistério em cursos normais, oferecendo, também, o bacharel para o exercício dos cargos técnicos de educação”. Já num texto de 1998, Libâneo (2010b, p. 45-46) descreve que “a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, em 1939, prevê a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como ‘técnico em educação’”. Se fosse considerado apenas o texto de 1997, seria possível dizer que Libâneo havia cometido uma imprecisão, pois, como é possível perceber no parágrafo anterior,

a segunda flexibilização da Didática encontrada no Brasil não é parte ou uma disciplina que compõe o curso de Pedagogia, e sim um curso licenciatura que, dentro do seu currículo, possui duas disciplinas com o seu mesmo nome, acrescidas dos termos “geral” e “especial”. Inclusive, através do decreto 3.454, de julho de 1941, ficou determinado que a matrícula no curso de Didática só poderia ocorrer após a conclusão do curso de bacharelado, quer dizer, o curso de licenciatura e o curso de bacharelado não poderiam ser cursados de forma simultânea.

Foi com o decreto 9.092, de 26 de março de 1946, que o curso de Didática deixou de ser obrigatório, ou seja, acaba com a obrigatoriedade do esquema “três mais um”, pois, em conformidade com o artigo 2, tanto o curso de bacharelado como o curso de licenciatura passaram a ter quatro anos de duração, sendo os três primeiros anos de estudos das disciplinas de conteúdos culturais-cognitivos e o último ano de estudos de disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos. De modo geral, apesar da eliminação do esquema “três mais um”, o formato continuou semelhante devido à existência e diferença entre as disciplinas de conteúdos culturais-cognitivos e as disciplinas didático-pedagógicas, com isso, no final das contas, a formação do bacharel continuou com duração de três anos e do licenciado com duração de quatro anos. De todo modo, é a partir de 1946 que a Didática passa a ser uma disciplina comum nos cursos de licenciaturas.

Dezesseis anos depois, com o Parecer 251, de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), escrito pelo cearense e então conselheiro Valnir Chagas, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado, tanto o bacharelado bem como a licenciatura. Uma novidade trazida pelo Parecer, além de estabelecer o currículo mínimo da Pedagogia, foi a possibilidade de cursar as disciplinas da licenciatura de forma simultânea às disciplinas do bacharelado, porém, permaneceu a possibilidade de concluir o bacharelado em três anos e a licenciatura em quatro anos, diferenciando assim o bacharelado em Pedagogia, isto é, a formação do técnico em educação, e a licenciatura em Pedagogia, ou seja, a formação do professor para as Escolas Normais. Com o Parecer CFE 252, de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, encerra no curso de Pedagogia a distinção entre bacharelado e licenciatura, quer dizer, o técnico em educação e o professor passaram a ser formados no mesmo curso. Entretanto, o Parecer instaura a habilitação, isto é, uma especialização dentro do curso de Pedagogia determinada pelas disciplinas escolhidas. Deste modo, o curso passou a ser composto por uma parte comum e uma parte diversificada, ficando a parte diversificada responsável pela determinação das habilitações. Agora, de forma mais evidente, a Didática deixa de ser uma seção incumbida por conferir a licença para a docência e passa a ser somente uma disciplina da parte comum do curso, independente da habilitação escolhida.

O quinto período da história da formação de professores no Brasil, já no contexto da Ditadura Militar, designado de “substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)”, tem seu início com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece a LDB, a segunda da história da educação brasileira. Em relação à primeira, a LDB de 1971 substitui boa parte dos termos utilizados para designar os níveis da educação escolar: primeiro grau corresponde ao primário e ginásio; e, segundo grau equivale ao colégio. Neste novo cenário, inclusive marcado por novos termos, surge a habilitação específica para o magistério em substituição às Escolas Normais. Segundo o artigo 30, esta habilitação específica para atuar nas quatro primeiras séries do primeiro grau passou a acontecer de forma integrada ao ensino profissionalizante de segundo grau. Como o Parecer CFE 349, de 1972, no âmbito do segundo grau, passou a existir a formação de três anos e a formação de quatro anos, sendo a primeira responsável pela formação do professor para atuar até a quarta série e a formação de quatro anos visando formar o professor para atuar até a sexta série.

Merece destaque identificar que foi durante o período de habilitação específica para o magistério que as Didáticas Específicas foram criadas (VICENTINI; LUGLI, 2009). Desta maneira, a parte diversificada passou a ser composta, dentre outras, pela disciplina Didática Geral e um conjunto de Didáticas Específicas, que correspondiam às disciplinas escolares, como Didática da Linguagem, Didática da Matemática, Didática da Educação Artística, Didática dos Estudos Sociais, etc. Assim, o ensino de segundo grau passou a ter um núcleo comum, composto por disciplinas que são convencionais até hoje, tais como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, entre outras, e também uma parte diversificada, estruturada por disciplinas que proporcionavam essa habilitação específica para o magistério, entre elas estavam a Didática Geral e as Didáticas Específicas. O Parecer CFE 349, de 06 de abril de 1972, descreve a disciplina Didática como um espaço de estudos com o objetivo de fundamentar o planejamento do ensino, a metodologia e a avaliação da aprendizagem. Na concepção de Pimenta (2012b, p. 57), este Parecer compreende que “a Didática é a teoria prescritiva da prática”, neste sentido, como descrito no segundo capítulo, ao fundamentar-se em uma perspectiva que entende o professor como um executor de tarefas previamente determinadas, em outras palavras, um alienado, a Didática deste período é classificada como tecnicista, ou seja, conforme descrito no segundo capítulo, uma Didática subordinada aos interesses econômicos e fundamentada em princípios como o da neutralidade, da eficiência e da produtividade.

A partir da década de 70 e com mais intensidade na década de 80, a fim de denunciarem a preferência política da Didática Tecnicista, grupos de autores começaram a

publicar textos que negavam e outros que não negavam o aspecto técnico da Didática. Um desses grupos que não negava o aspecto técnico da Didática é representado por Candau, a qual em 1982, no Rio de Janeiro, ainda no regime ditatorial, organizou um seminário chamado “A Didática em questão”, cujas discussões resultaram no livro com o mesmo nome organizado pela autora. No seu texto que integra a obra, Candau (2013) denomina a Didática Tecnicista de didática instrumental, considerada por ela como uma antdidática, pois “transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais” (p. 22-23). Em contraposição à didática instrumental, Candau propõe a didática fundamental, composta pela dimensão técnica, humana e política, cujo fator para a reflexão não encontra-se na experiência de ensino ideal, e sim nas diversas experiências reais de ensino. Em resumo, a didática fundamental tem sua preocupação no “como fazer”, mas também no “para que fazer” e no “por que fazer”, ou seja, tão importante quanto a dimensão técnica é o projeto de humanidade e de sociedade.

O seminário e a obra “A Didática em questão” tornaram-se um marco para os novos estudos sobre a Didática brasileira, contribuindo para o surgimento de uma nova tradição chamada Didática Crítica, composta por grupos que dialogam e grupos que afastam-se das concepções teóricas produzidas no movimento “A Didática em questão”. De modo bem geral, a tradição da Didática Crítica, tendo como marco principal o período da redemocratização do país, considera que a centralidade do ensino não está no professor como preconizava a Didática Tradicional, nem mesmo no aluno como acreditava a Didática Nova e tampouco na técnica como pregava a Didática Tecnicista. Nas palavras de Veiga (2012, p. 44), “[...] a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo [...]”. Em contraste a essas didáticas, a Didática Crítica tem como objetivo, em linhas gerais, a formação do sujeito histórico capaz de romper com a reprodução *status quo*⁷⁷. A Didática Crítica foi/é influenciada primeiramente por Paulo Freire e depois pelos autores críticos europeus, principalmente os marxistas, os frankfurtianos e os crítico-reprodutivistas.

⁷⁷ Para aprofundamento sobre a Didática Crítica, ver: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramento à Didática. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org.). **Didática, Saberes Docentes e Formação**. – 1.ed. – Cuiabá: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso (EdUFMT), 2019a; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. - Salvador: EDUFBA, 2019b.

O sexto e último período da história da formação de professores no Brasil é chamado por Saviani (2009) de “advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, sendo 1996 o ano da promulgação da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a LDB vigente. Neste documento, de forma mais precisa no artigo 62, a primeira redação afirma o seguinte acerca da formação dos professores:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A redação do artigo 62 mais atual, dada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, registra o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Como é possível perceber, a atual LDB não apresenta modificações significativas quanto à formação de professores. Ou seja, apesar de estabelecer que a formação docente para toda a educação básica seja em cursos de licenciatura, de forma semelhante ao Parecer CFE 349, de 1972, continua admitindo que a formação mínima para a educação infantil e as cinco primeiras séries do ensino fundamental aconteça na modalidade normal. Esta modalidade, que pode ser concomitante ou subsequente ao ensino médio, retorna após a extinção da habilitação específica para o magistério de nível médio. O parágrafo 4º, do artigo 87 da LDB, afirma que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDB, 1996), até que foi revogado pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Pela Lei 13.478, de 30 de agosto de 2017, que altera a LDB e instaura o artigo 62 B, o professor formado nas Escolas Normais, caso esteja em pleno exercício profissional, terá o direito ao acesso à formação de nível superior em cursos de licenciatura. Neste atual cenário, a Didática Geral e as Didáticas Específicas compõem os currículos dos cursos de formação de professores, tanto das licenciaturas como das Escolas Normais.

Por intermédio deste apanhado histórico, foi possível identificar três fatos históricos sobre a Didática flexionada como disciplina. O primeiro fato diz respeito ao surgimento da Didática como disciplina na década de 30 no contexto dos institutos de educação, principalmente no Instituto de Educação de São Paulo. O segundo fato corresponde à criação

do curso de licenciatura em Didática em 1939, no contexto da Faculdade Nacional de Filosofia. O terceiro fato consiste no início do processo de extinção do curso de licenciatura em Didática e na consolidação da disciplina Didática, Geral e Específicas, nos cursos de formação de professores, ambos a partir de 1946. O quarto e último fato concerne ao fim da Didática como uma seção do curso de Pedagogia, responsável por formar o professor licenciado. Logo, a Didática nasce como uma disciplina e logo passa também a ser um curso de formação de professores, porém, com a extinção do curso, a Didática apresenta-se hoje somente na forma disciplinar – isso no sentido curricular. De forma curiosa e preocupante, a Pedagogia surge em 1929 como um curso de bacharelado e, posteriormente, licenciatura, mas não chega a existir uma disciplina denominada Pedagogia, ao menos não que seja conhecida.

É fato que a Didática flexionada como disciplina não é suficiente para resolver os problemas relacionados à formação dos professores do Brasil, mas, de todo modo, é um espaço privilegiado que possibilita a imersão do aluno – futuro professor - na tradição da Didática e, de forma simultânea, permite que o mesmo perceba-se como autor do seu próprio agir didático. Há algumas dificuldades para que a Didática curricular proporcione isso aos alunos. A primeira, apontada por Franco (2013), consiste na constatação de que na maioria a lógica do professor de Didática é diferente da lógica do aluno. Para a autora, o aluno “[...] quer receber informações atualizadas, anotá-las, por no caderno. Não quer ou talvez não tenha condições de pesquisar e buscar o conhecimento” (p. 156), enquanto isso, “o professor quer um aluno ativo, que busque; que pesquise; que pergunte; que levante hipóteses; que articule informações; que crie novas perguntas” (p. 156). Franco (2013) acrescenta como uma terceira lógica a constante busca das instituições, principalmente particulares, em satisfazer as vontades dos alunos, o que muitas vezes passa pela mera transmissão de informações superficiais.

A segunda dificuldade, assinalada por um estudo realizado por Cruz (2017), consta que o ensino de Didática, como acontece também em outras disciplinas, é concentrado na leitura, exposição e discussão de textos. A partir do que foi dito na subseção anterior, um ensino que privilegie somente a leitura, a exposição e a discussão de textos é um agir incompleto, pois alcança apenas a dimensão mental, deixando à margem as demais dimensões do aluno. Assim, o ensino de Didática nos cursos de formação de professores deve alcançar o aluno integral, isto é, envolver a corporeidade, a emocionalidade, a sensorialidade, a espiritualidade, a racionalidade, etc. Em acréscimo, Cruz (2020) também contribui ao relacionar a Didática Geral com as Didáticas Específicas e o Estágio, ou seja, a Didática Geral precisa estar em uma articulação triangular com as Didáticas Específicas e com o Estágio, sendo o Estágio capaz de estabelecer uma maior relação orgânica do aluno com a escola. Além disso, passa a ser muito

importante eliminar dos cursos de formação de professores a separação entre as disciplinas de conteúdos culturais-cognitivos e as disciplinas didático-pedagógicas, como foi possível observar na história da formação de professores no Brasil. Portanto, as disciplinas, sejam elas culturais-cognitivos ou didático-pedagógicas, precisam estabelecer um diálogo interdisciplinar e/ou transdisciplinar de forma permanente.

Para que fique destacado, o ensino de Didática pautado somente na leitura, exposição e discussão de textos, assim como a aprendizagem marcada somente por anotações de informações no caderno, não podem ser considerados sinônimos de formação, embora possa ser no sentido de uma formação colonial, o que carece de um processo coletivo de descolonização. O primeiro passo é a efetivação de um ensino e uma aprendizagem que não seja para o futuro, e sim para o aqui e o agora. Em outras palavras, que o sucesso do ensino e da aprendizagem seja medido pela capacidade de responder os atuais desafios culturais e locais das escolas públicas, onde estão os alunos que na maioria das vezes são condenados a viverem descolados das tomadas de decisões que beneficiam ou prejudicam suas subsistências. É por causa principalmente dessas dificuldades, que torna preciso insistir que a Didática flexionada como disciplina é apenas uma das flexibilizações da Didática, ou seja, a integralidade da Didática não pode ser reduzida a uma ou mais disciplinas, pois a forma disciplinar é apenas uma das formas como a Didática apresenta-se.

Mas, afinal, a Didática flexionada como disciplina consiste apenas em saberes artesanais forjados no cotidiano escolar ou também corresponde a uma teoria ou ciência existente previamente? Na verdade, será que uma coisa exclui a outra? A próxima subseção se propõe a responder esses questionamentos.

4.5 A Didática flexionada como ciência

Ao finalizar um capítulo que trata sobre a Pedagogia como Ciência da Educação, Saviani (2012, p. 122), reproduzindo o pedagogo italiano Franco Frabboni (1935-atual), afirma “[...] que o século XX foi o século da pedagogia, em que esta se constituiu como ciência [...] e que o século XXI será o século da didática que atingirá, também, o próprio estatuto de cientificidade”. Apesar de existir movimentos isolados que buscam excluir a Didática dos currículos das licenciaturas, de modo geral, não há dúvidas sobre a consolidação da Didática como uma disciplina importante na formação de professores. Contudo, de modo bem diferente, as discussões sobre a cientificidade da Didática encontram-se de modo incipiente, por isso ainda é um assunto que gera muitos debates e falta de consenso. Posto isso, na busca de uma

compreensão da Didática flexionada como ciência, configura-se necessário e até imprescindível levar em consideração os apontamentos deixados pelos didatas em seus textos.

Os primeiros indícios indicam que a Didática é assimilada como teoria. Pimenta e Lima (2017, p. 134-135), por exemplo, afirmam o seguinte:

A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação por meio do ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática constitui-se teoria do ensino. Não para criar regras e método válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir da saberes acumulados sobre essa questão.

No trecho acima, dentre outras coisas, as autoras destacam que a Didática é uma das áreas da Pedagogia e, ao mesmo tempo, teoria do ensino. De forma muito semelhante, isso é reafirmado por Pimenta e Anastasiou (2014). O que as duas obras têm em comum é Pimenta como coautora, a qual, em uma obra escrita de modo individual, faz referência à “Didática enquanto teoria do ensino-aprendizagem” (PIMENTA, 2012b, p. 107). Inclusive, ao fazer uma síntese sobre o pensamento de Pimenta em uma de suas obras mais conhecidas, Franco (2012, p. 113) descreve que a autora “considera que a Didática, como teoria do ensino, permite ao professor absorver instrumentos para construção/reconstrução e significação das práticas, sempre no coletivo do espaço escolar”. Franco (2014, p. 91) também contribui para esse debate ao declarar que é “tentada a afirmar que caberia à Didática ser uma teoria da formação, substituindo então teoria de ensino por teoria da formação”, mudança motivada por uma tentativa de afastar-se de uma perspectiva prescritiva da Didática em relação ao ensino.

Diante dessas referências, é possível concluir que para Pimenta a Didática também apresenta-se como uma teoria do ensino e para Franco como teoria da formação. Uma teoria, no paradigma da ciência moderna, é muitas vezes definida como uma afirmação sobre a realidade que possa ser testada, porém, como afirma Morin (2005, p. 335), “uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento”. No seu sentido etimológico, originada do vocábulo grego *theoreîn*, teoria significa “olhar através de”. Diante disso, passa a ser mais apropriado que o sentido de teoria seja compreendido como uma representação criada para compreender, interpretar e explicar os fenômenos da realidade. Nesta acepção, “uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadramos’ a interpretação da realidade” (MINAYO, 2015, p. 18). Entretanto, por mais que seja uma representação criada, a teoria é considerada um conhecimento abstrato oposto à prática, embora responsável por orientar a prática, pois a teoria viabiliza o contato com um determinado conhecimento produzido sobre

algo e possibilita, por meio dela, alcançar novos conhecimentos. Destarte, o lugar privilegiado de produção de uma teoria é no interior do campo científico, tanto que a teoria é um dos elementos constitutivos de uma ciência.

Dito apenas isso, significa que a Didática como teoria do ensino/formação só pode ter sido criada no interior de uma ciência, porém não é necessariamente assim, pois a racionalidade moderna reconhece outros tipos de conhecimentos além do científico, tais como o senso-comum, o teológico e o filosófico. Logo, uma teoria pode estar vinculada a um desses tipos de conhecimentos, mesmo que a ordem de preferência seja o conhecimento científico, o conhecimento filosófico e o conhecimento teológico. Mas daí surge um questionamento se a Didática como uma teoria pode criar teorias, como indica Franco (2013, p. 159) ao afirmar que “a Didática pode produzir teorias que dialogam com as práticas”. A resposta é sim, pois, como já foi dito, além de proporcionar o contato com conhecimentos produzidos, a teoria propicia o alcance a novos conhecimentos. Além do mais, diferente de um dogma teológico, uma teoria pode ser mutável, o que pode ser definido aqui como um processo autorreflexivo e reconstrutivo, cujo fundamento encontra-se em Franco (2013, p. 152) quando expõe que a Didática “ensinou que o professor se forma pedagogicamente na prática reflexiva com apoio da teoria que informa, conflita e ressignifica a prática, criando assim novos elementos para ajustar a teoria”. Assim, a teoria não pode ser entendida como sinônimo de dogma e, tão pouco, o ensino pode ser um sinônimo de automatização.

Sem perder o senso de realidade, o entendimento aqui apresentado reconhece a Didática como teoria, seja do ensino ou da formação, mas, por conta dos indicativos encontrados na história e na literatura da Didática, a presente pesquisa questiona se essa forma como a Didática se apresenta tenha sido criada no domínio da Ciência da Educação, ou seja, a Pedagogia, pois, como afirmam Libâneo e Alves (2012, p. 25), “[...] pedagogia e didática, embora intimamente relacionadas, não são a mesma coisa, nem pertencem ao mesmo plano epistemológico”. Se são epistemologicamente diferentes, por que a Didática é chamada de área da Pedagogia? Será porque a abrangência da Pedagogia é maior em relação ao alcance da Didática? Ou o motivo foi a redução da Didática a uma disciplina nos cursos de formação de professores? Como já citado na introdução, Franco (2013, 158) entende que “[...] Didática e Pedagogia necessitam caminhar em mútua e contínua articulação”. Entendendo isso, esta pesquisa tem como axioma a compreensão que a Pedagogia possui uma abrangência maior que a Didática, visto que a primeira tem interesse nas práticas educativas onde este fenômeno possa acontecer, enquanto a segunda tem interesse exclusivo nas questões relativas ao ensino como uma ação intencional e com objetivos definidos. Entretanto, a afirmação que a Didática é área

da Pedagogia não pode ser interpretada como se a Didática tivesse sido criada e/ou que ela subsista pela Pedagogia. Como identifica Franco, a Didática e a Pedagogia estão em articulação, o que não significa que a Didática órbita ao redor da Pedagogia, e sim que estão lado a lado. Até porque outras ciências estudam a educação e o ensino, mas nem por isso são consideradas áreas da Pedagogia.

De imediato, cabe ressaltar que, além de teoria, a Didática pode ser reconhecida como um campo de conhecimento específico, ou seja, além de ser uma teoria com criticidades, autores e conceitos próprios, a Didática é um campo científico com concepções e critérios de validade próprios. Antes de apresentar a leitura desta pesquisa sobre a Didática como um campo científico, passa a ser fundamental lançar à luz dos teóricos sobre esse assunto. A primeira contribuição teórica é de Pimenta (2015, p. 82) quando a mesma afirma que “[...] a Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os com práxis de inclusão social e de emancipação humana e política”. O que seria esse estatuto próprio? Talvez, principalmente por ser uma área epistemológica e ter objeto próprio, Pimenta esteja afirmando que a Didática possui estatuto científico. Sendo assim, para Pimenta a Didática é uma ciência epistemologicamente assegurada, a qual tem o ensino situado no tempo e no espaço como seu objeto de estudo. Ainda, segundo a autora, a Didática como ciência tem como propósito fundamentar o ensino. Tal compreensão afasta-se totalmente de uma percepção que reduz a Didática a um tipo de manual procedimental.

Agora é preciso apresentar afirmações mais diretas acerca da cientificidade da Didática. A primeira afirmação apresentada aqui também pertence à Pimenta (2012b, p. 95), a qual, fundamentada em Contreras Domingo, afirma que “a ciência que tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem é a Didática”. Também, de forma direta, a segunda afirmação parte de Rios (2014, p. 7), cujo entendimento, também fundamentado em Contreras Domingo, define a Didática como “uma ciência que tem um objeto próprio”. Como indicado, as duas autoras sustentam suas afirmações sobre a cientificidade da Didática em Contreras Domingo, um teórico espanhol que há décadas compreende e defende a Didática como ciência do ensino. Outra afirmação direta e recente é de propriedade de Libâneo (2019, p. 159), que afirma: “meu entendimento é de que a didática é a ciência profissional dos professores”. Em um texto anterior, Libâneo (2015, p. 40) também comenta sobre o seu entendimento sobre a Didática como ciência:

A despeito da persistência de resistências de alguns setores do campo da educação em reconhecer a didática em seu *status* científico, essa disciplina está no centro da formação profissional dos professores. Cabe-lhe formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor, por isso pode ser chamada de ciência profissional do professor.

Como mencionado na primeira subseção do presente capítulo, o modelo universitário francês do século XX, diferente do modelo inglês e do modelo alemão, passou a ter como principal objetivo a formação profissional, ou seja, o ensino superior ficou consolidado como uma formação profissional posterior à formação básica, modelo adotado pelas instituições de ensino superior das américas, o que inclui o Brasil. Então, quando Libâneo anuncia que concebe a Didática como a ciência profissional do professor ele está demarcando a diferença entre uma investigação científica, muitas vezes chamada de desinteressada, e uma investigação com interesse na formação para o exercício profissional, que pode ser identificada aqui como pragmática. E fazer essa demarcação é importante porque no Brasil parece que existe uma tentativa de misturar as duas coisas, ou seja, de não diferenciar uma investigação desinteressada e uma investigação pragmática. Entretanto, isso não significa que a formação profissional tenha menos interesse científico, e sim que possui um interesse em formar um profissional específico e buscar resoluções para problemas específicos de uma determinada atuação profissional, gerando uma relação de complementaridade entre a formação científica e a formação profissional.

Como exposto, além de Libâneo, Pimenta e Rios são duas didatas brasileiras que afirmam a cientificidade da Didática. Ademais, há um consenso entre os autores acerca do objeto de estudo da Didática. Por exemplo, Libâneo (2013, p. 55) afirma que “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar”. Por sua vez, Pimenta (2014, p. 17) define que “[...] a Didática tem no ensino seu objeto de investigação”. Em conjunto com Anastasiou, Pimenta também explica a relação da Didática com o seu objeto de estudo:

[...] a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para ele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. Como parte do evento denominado ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo *explicativo* e *projetivo*, e crenças sobre a natureza do fenômeno, suas causas, suas consequências e remédios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 48-49).

A primeira coisa que pode ser destacada na citação das autoras é que a Didática não é uma ciência nos padrões positivistas no sentido de manter distância do seu objeto de estudo, quer dizer, o fenômeno do ensinar. Com isso, rompe com a ideia de pureza e neutralidade científica pregada pelo padrão de ciência hegemônico no Ocidente. Ainda, por manter um diálogo interdisciplinar com outros campos de conhecimento, a Didática não é uma ciência que reivindica isolamento e exclusividade. Para finalizar, Pimenta e Anastasiou, de forma semelhante ao que foi dito na subseção sobre a Didática flexionada como ação profissional, inscrevem que a Didática possibilita ao estudante, professor e pesquisador explicar o fenômeno do ensino na forma pela qual ele apresenta-se e, ao mesmo tempo, projetar proposições de intervenção a fim de superar os desafios para o estabelecimento de um ensino de qualidade. Em outras palavras, a especificidade da Didática não é somente olhar para o passado com o objetivo de explicar o que se fez e projetar para o futuro o que será feito, mas, acima de tudo, explicar e projetar o que se faz (FRANCO, 2014).

A insistência da necessidade de diálogo da Didática com outros campos de conhecimento, presente na citação de Pimenta e Anastasiou, também está presente em Franco (2012, p. 171) quando a mesma anuncia que “as escolas são espaços/tempos múltiplos, multirreferenciais, complexos e dinâmicos. Nas salas de aula, convergem práticas organizadas por diferentes lógicas, por diferentes sujeitos”. E a autora cita como exemplo a necessária interlocução entre o campo da Didática e o campo do Currículo na busca por responder às seguintes questões: “o que, como e para que ensinar?” (FRANCO, 2012, p. 171). Em atenção aos três questionamentos levantados por Franco, é possível considerar algumas coisas. A primeira é que a Didática e o Currículo, levando em consideração as disputas entre os diversos projetos civilizatórios, são dois campos de conhecimentos responsáveis pela definição dos conteúdos escolares, e, conseqüentemente, por responderem à pergunta “o quê ensinar”⁷⁸. A segunda consiste na comunicação entre o campo da Didática e o campo do Estágio na busca por responder à pergunta “como ensinar”⁷⁹. O Currículo e o Estágio, além de campos de

⁷⁸ Para aprofundamento sobre a relação da Didática com o Currículo, ver: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. – São Paulo: Cortez, 2012.

⁷⁹ Para aprofundamento sobre a relação da Didática com o Estágio, ver: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. – 8.ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2017; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da Prática: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. - São Paulo: Cortez, 2014; PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** - 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

conhecimento, também são disciplinas comuns nos cursos de licenciaturas. E a resposta da Didática para a pergunta “para quê ensinar” será detalhada na próxima subseção.

No entanto, parece que existe um consenso que a Didática é um campo ou área de investigação, mas pertencente à Pedagogia. Apenas a fim de exemplo, há um gráfico criado por Franco (2014) que apresenta as confluências necessárias entre a Didática e a Pedagogia no pensamento de três dos principais nomes da Didática brasileira, inclusive que compõem o aporte teórico desta pesquisa. Nesta apresentação, Franco (2014) identifica que para Pimenta a Didática é uma área de estudo da Pedagogia, para Libâneo a Didática apresenta-se como uma disciplina pedagógica e Franco percebe a Didática como subárea da Pedagogia. Provavelmente não seja isso, porém, como destacado por Chaves e Cavalcante (2019), é uma prática comum ancorar uma área de conhecimento que tenha uma insegurança epistemológica em outra que já tenha uma tradição epistemológica consolidada. Esta prática ganha força com o surgimento da ciência moderna, principalmente como defesa contra os caçadores positivistas que procuram acusar certos campos de conhecimento de possuírem falta de rigor científico. Contudo, como foi possível perceber no segundo capítulo, os critérios que validam uma forma de conhecimento são distintos nas diferentes épocas e sociedades, ou seja, os critérios de validade sofrem constantes revisões e modificações no seu *modus operandi*⁸⁰. Porém, o modelo da ciência moderna ocidental reivindica um exclusivismo científico, isto é, uma crença de que existe apenas um modelo ideal e verdadeiro de ciência, o que levou as outras formas de conhecer serem consideradas inferiores ou falsas.

Em consonância com a referência feita a Gadamer (2006) no segundo capítulo, Ghedin e Franco (2011, p. 38) fazem o seguinte parecer sobre a ciência moderna:

A ciência moderna sempre pretendeu arvorar-se em portadora da verdade, aspirando a ser a guardiã do caminho da salvação humana, a redentora do homem como senhor do universo. As ciências humanas, por sua vez, estiveram sempre impregnadas da racionalidade que serviu de base aos fundadores da ciência moderna, os quais, apoiados em métodos e lógicas decorrentes das ciências da natureza, avalizaram epistemologias que pressupõem a crença na realidade exterior, separada do olhar e sentir humanos, acessível pelo bom uso da razão, pela neutralidade científica, pela objetividade, pelos cálculos e análises quantitativos, na busca de postulados verificáveis, de relações causais previsíveis. Assim, a ciência teria o poder de, com maior ou menor rigor, dotar o homem da possibilidade de descobrir a verdade do mundo.

⁸⁰ Expressão em latim que significa “modo de operação”, utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo geralmente os mesmos procedimentos.

Talvez essa descrição represente uma aspiração da ciência moderna, no entanto, como os autores explicam na mesma obra da citação, esse paradigma científico considerado superior possui forte limitação para estudar a complexidade da educação, objeto de estudo da Pedagogia, e, conseqüentemente, a complexidade do ensino, objeto de estudo da Didática. E uma das características dessa complexidade da educação e do ensino é a imprevisibilidade, principalmente por serem ações humanas. Ou seja, o ensino não consiste em um fenômeno repetitivo e atemporal, assim sendo, a busca por objetividade não dá conta dessa complexidade. Assim sendo, Ghedin e Franco (2011, p. 50) conclamam que “[...] há que pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência”. E no mundo existem diversas formas de conhecer e várias tendências epistemológicas. Então, como indicam Chaves e Cavalcante (2019, p. 9), “a Didática deve marcar posição contra qualquer forma exclusivista de se chegar ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta”.

Cabe lembrar que as críticas à ciência moderna não têm como objetivo negá-la ou rejeitá-la, tão pouco deslegitimar os seus autores. Ao contrário disso, as críticas são dirigidas ao eurocentrismo, etnocentrismo e à indisposição em perceber que o paradigma ocidental de ciência hegemônico é apenas mais um tipo dentre vários, pois, conforme Quijano (2010, p. 86), a modernidade eurocêntrica apresenta “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Para o autor, até mesmo fazendo referência à tradição decolonial, sempre houve resistência ao eurocentrismo da modernidade, mas essas críticas ganharam força somente após a Segunda Guerra Mundial. É preciso indicar que Quijano (2005) também explica que o eurocentrismo não é uma característica de todos os europeus.

Assim, ao invés de superioridade de uma forma, gerando hierarquia, deve haver complementaridade entre as diversas formas de conhecer, o que Santos (2006; 2010; 2019) chama de ecologia de saberes. Além disso, por mais que não resolva todos os problemas, tem ganhado força uma teoria conciliadora representada pelo conceito de “modernidades múltiplas” ou “múltiplas modernidades”, que entende a modernidade como um fenômeno plural e, por isso, acredita-se que há várias modernidades. O principal representante dessa teoria é o israelense Eisenstadt (2001), cujo entendimento propõe que a modernidade, apesar de ser um fenômeno manifestado inicialmente na Europa, se tornou um processo comum a várias sociedades do mundo, ocasionando a emergência de modernidades distintas. Como afirma o autor,

Em todas estas sociedades o modelo básico do estado territorial e, mais tarde, do estado-nação foi adoptado [sic], tal como as premissas e os símbolos básicos da modernidade ocidental, e as instituições modernas do ocidente — representativas, legais e administrativas. Mas ao mesmo tempo, o encontro da modernidade com sociedades não ocidentais causou transformações de longo alcance nas premissas, símbolos e instituições da modernidade — fazendo surgir, como consequência, novos problemas. (EISENSTADT, 2001, p. 150).

Ou seja, para Eisenstadt, por meio da expansão econômica, tecnológica e militar as organizações modernas ocidentais europeias, como as organizações políticas, educacionais e religiosas, são propagadas no Oriente e em outras partes do Ocidente. As organizações em contato com os diversos contextos culturais e sociais, são interpretadas e transformadas a fim de responderem aos problemas locais. Em outras palavras, de forma semelhante ao hibridismo descrito no capítulo anterior, no lugar de simetria aos modelos europeus ocorre uma negociação responsável por mudar o formato original das organizações. É nesse processo que surgem as modernidades múltiplas, isto é, as modernidades diferentes criadas pelas ações humanas. Portanto, cada modernidade é peculiar e deve ser entendida levando em consideração essa peculiaridade, ao mesmo tempo, torna-se preciso insistir na distinção entre modernidade e ocidentalização (EISENSTADT, 2001). Talvez esse programa tenha relação com o entendimento de Grosfoguel (2012, p. 355), quando afirma que “não se trata de deixar a cargo dos eurocentristas a definição das categorias da modernidade, mas de resignificá-las além dos limites que o ocidente as impôs ao mundo”. Neste sentido, é possível pensar uma modernidade latino-americana e, até mesmo, uma modernidade brasileira.

Por sua vez, há também críticas ao hibridismo proposto por algumas correntes de pensamento, o que inclui a teoria das modernidades múltiplas. Uma dessas críticas parte de Mignolo, um autor conhecido por ser contumaz na crítica à modernidade europeia. Por exemplo, em um de seus textos, Mignolo (2017, p. 26) afirma que “a ideia de modernidade é uma ficção na qual o eurocentrismo se funda e devemos tratá-la como tal; o que torna irrelevante a necessidade de sermos modernos”. A crítica consiste em entender que o hibridismo propõe uma conciliação entre o colonizador e os colonizados, contribuindo para o fortalecimento da colonialidade. Assim, para Mignolo, o que existe não é diferença na forma como a modernidade é assimilada, e sim uma diferença colonial que gerou e continua gerando desigualdades e violências. Isso porque a modernidade trouxe no seu bojo a colonialidade. Então, Mignolo identifica a colonialidade como a face oculta da modernidade, ou seja, a modernidade e a colonialidade são dois lados da mesma moeda. Consequentemente, “[...] a modernidade anda junto com a colonialidade e, portanto, que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Isso significa que a modernidade

européia é exógena. E de fato é exógena em relação à América Latina, principalmente se a concepção de modernidade for eurocentrada, até porque nem todos os europeus consideram o continente latino-americano como sinônimo de atraso.

Destarte, assim como os povos indígenas tiveram que imitar os costumes dos colonizadores europeus do século XVI, ainda hoje quem quiser deixar de ser supersticioso/folclórico/bruto para tentar ser moderno precisa imitar os padrões modernos euro-americanos, pois na lógica eurocêntrica e etnocêntrica o dominado precisa assumir o padrão de vida do dominador. Tornar-se assim a imagem de Narciso refletida no espelho d'água, que, no sentido de humanidade, deve ser masculino, branco, burguês, cristão e cisgênero. A colonialidade do saber também se tornou um padrão a ser seguido, cuja a difusão acontece, dentre outros, pela escola e universidade. Então, qualquer um que tenha passado por uma escola e universidade, passou a ser um possível portador da eurocentralidade, o que implica duas coisas: primeiro, passa a ser muito difícil, embora não impossível, realizar o desprendimento que fala Mignolo, isto é, pensar e viver de forma diferente, pois, quem resolve fugir do padrão passa a ser considerado diferente; segundo, é preciso não romantizar e desejar o retorno para um passado não moderno, visto que os problemas latino-americanos não serão resolvidos dessa forma, mesmo que esse retorno improvável pudesse acontecer. Como descrito no final do segundo capítulo, Latour (2013) propõe que a temporalidade humana deixe de ser entendida como uma linha reta e passe a ser concebida como uma espiral, onde o tradicional e o moderno estão em constante diálogo. Como anuncia um ditado popular: “é para frente que se anda”. E de modo espiral passa a ser ainda melhor.

É justamente andando para frente de modo espiral que passa a ser necessário questionar e afirmar que todos os padrões que se impõem como universais são limitados e não dão conta da complexidade humana. E de forma mais específica, o padrão de ciência e o padrão epistemológico originário na Europa ocidental, respectivamente, não dão conta da complexidade do ensino e da Didática. Nesta perspectiva, antes de tudo, ao tratar da cientificidade da Didática, é preciso romper tanto com a ciência como a epistemologia eurocentrada, isto é, uma colonialidade do saber que busca essencializar e normatizar. E o rompimento começa denunciando que buscar o estatuto científico é algo colonial, pois a Didática não precisa ser reconhecida como ciência por parte dos epistemólogos para ser uma ciência importante e, também, como é possível afirmar a partir de Mignolo (2010), a Didática não precisa ter uma obediência epistêmica para ser uma ciência válida. Logo, é preciso superar a discussão se a Didática é ciência ou não nos moldes da ciência moderna, contudo, sem deixar de perceber que a Didática também está presente no contexto universitário, um espaço marcado

por relações de saber-poder e disputas identitárias, como também pela valorização da racionalidade moderna. Isso significa que a Didática enfrenta um desafio de lutar contra as hegemonias e tentar sabotar as hierarquias, pois na colonialidade do saber se resiste ou se assimila. Desta maneira, o que esta pesquisa se propõe desde o início deste capítulo é fazer uma leitura da Didática de modo diferente, por este motivo, não trata-se de proposição de uma nova Didática, e sim uma Didática provocada pela decolonialidade e, de forma mais específica, pelas epistemologias do Sul.

Como um momento inicial, a provocação decolonial deve gerar dia após dia uma postura insurgente na Didática, que, por sua vez, buscará manter uma conduta de engajamento a favor da superação da colonialidade no contexto educacional brasileiro e, assim, contribuir para a superação do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Como observa Santos (1996, p. 18), “a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista”. Nos moldes da sociologia das ausências, esse inconformismo é importante, principalmente diante das tentativas de fazer a Didática mais uma vítima do epistemicídio ao torná-la ausente, seja por reduzi-la a uma técnica ou disciplina, como também por torná-la ausente dos cursos de formação de professores, das escolas e das políticas públicas. Agora, considerando as contribuições da sociologia das emergências, há necessidade de reafirmar a expressividade e importância da Didática para a concretização de um projeto educativo emancipatório. Posto isto, para que não seja jogada no ostracismo, a Didática precisa mergulhar e levar em consideração os conhecimentos decoloniais forjados nos diversos enfrentamentos da colonialidade. Portanto, a Didática precisa ser submergida na tradição da luta decolonial⁸¹ para que passe a saber qual a sua razão de ser e a necessidade da decolonialidade.

Já as epistemologias do Sul, como uma proposta que apresenta-se frente à epistemologia normativa que busca examinar e demarcar os limites do científico e do não científico, contribui para que a Didática seja compreendida a partir da perspectiva de um conhecimento prudente para uma vida decente, quer dizer, que a Didática seja validada por seus resultados no enfrentamento da dominação do capitalismo, colonialismo e patriarcado no contexto escolar. Neste seguimento, a Didática na perspectiva das epistemologias do Sul deve ser compreendida como uma ciência pragmática por propor mudanças práticas na realidade escolar e deve ser entendida como pós-abissal por valorizar a ecologia de saberes responsáveis por insistir na interação horizontal entre os diversos conhecimentos, sejam eles científicos ou artesanais, que possam agregar contribuições para que essas intervenções sejam alcançadas.

⁸¹ O capítulo anterior se propõe a ser um registro introdutório dessa tradição da luta decolonial.

Então, a ecologia de saberes tem uma ampliação maior que o cânone da ciência moderna, pois não se limita a apenas um tipo de racionalidade, mas valoriza a pluralidade de conhecimentos que surgem a partir de lugares e visões de mundo diferentes.

A Didática aqui apresentada não busca inventar a roda. Contrariamente a isso, a presente concepção se junta às demais perspectivas críticas da Didática. Por exemplo, uma preocupação comum a todas as Didáticas emancipatórias é a compreensão que todo ensino precisa previamente responder as seguintes perguntas centrais: o quê ensinar? Para quê ensinar? Para quem ensinar? E, como ensinar? A diferença principal é que a Didática provocada pela decolonialidade adquire um prisma periférico. Dito de forma mais detalhada, a Didática aqui apresentada, por ser engajada de forma prática, teórica, ética e política com as diversas lutas emancipatórias dos menos favorecidos, rejeita totalmente a forma de ensino conhecida como reprodutivista, denunciando até mesmo as posturas de professores que autodenominam-se críticos, mas que possuem práticas didáticas reacionárias ao insistirem em um ensino descolado das realidades e necessidades dos alunos, o que não contribui para a construção de uma sociedade diferente, pois a provocação decolonial não é uma percepção que deve ficar apenas no plano das ideias, e sim que faça parte do senso-comum dos professores, gerando a capacidade de criar, de forma reflexiva e prática, respostas para os diversos problemas encontrados no contexto escolar. Como afirma Freire (2013, p. 95), “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista”. Cabe sublinhar que ninguém tem a garantia que uma sociedade diferente será melhor que a atual, entretanto, com o esforço coletivo cresce incomparavelmente a possibilidade de construção de uma nova sociedade marcada pela justiça social e relações solidárias.

Posto tudo isso, principalmente por ser pragmática, a Didática provocada pela decolonialidade e as epistemologias do Sul é uma ciência prática, o que significa dizer que essa flexibilização da Didática possui uma relação muito próxima com a *phronesis* aristotélica, mas sem desprezar as possíveis afinidades eletivas com a *doxa*, a *sofia*, a *techné* e a *epistéme*. Para Aristóteles (2016), no livro VI da “Ética a Nicômaco”, a *phronesis*, palavra que pode ser traduzida por saber prudente, é uma sabedoria prática que orienta a ética humana, o que difere dos demais tipos de conhecimentos já citados. Por outra forma, essa sabedoria prática da *phronesis* é a capacidade de discernir e tomar decisões práticas acerca de coisas que podem ser diferentes do que são. Na definição de Aristóteles (2016, p. 147), “a sabedoria prática não se ocupa somente das coisas universais, mas ela deve ter também o conhecimento dos fatos particulares, pois ela é de ordem prática, e a ação se relaciona com as coisas particulares”. Ou seja, a sabedoria prática é da ordem e se materializa nas ações particulares de cada pessoa. Deste

modo, a *phronesis* coloca o “ser” em predominância em comparação com o “conhecer”, isso quer dizer que o agir corretamente é mais importante do que saber qual a melhor ação, preferindo sempre que o agir gere o bem ao outro. E, portanto, parece que há um fosso entre essas duas coisas que carece de uma ponte.

Três características da *phronesis* podem ser empregadas à Didática flexionada como ciência. A primeira é que a Didática como ciência entendida como *phronesis* não busca ações e conhecimentos verdadeiros no sentido ontológico, e sim ações e conhecimentos válidos [éticos e críticos]. Diferente da ciência moderna que fundamenta-se principalmente nas ciências da natureza e o ambiente universitário que valoriza esse tipo de conhecimento, a Didática aqui apresentada considera um conhecimento como válido a partir de seus resultados práticos dentro dos seus contextos, devido principalmente à convicção que, para além de ser apenas uma informação sobre um aspecto do mundo, o conhecimento é responsável por transformar seres humanos e a própria realidade. Por sua vez, de acordo com Rios (2011, p. 29), a ética é responsável pela “reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” com o objetivo de investigar os fatores que conduzem cada ação. Gadamer (2006), no mesmo sentido de Rios, entende que o saber ético não é um saber abstrato, e sim um saber prático imprescindível na determinação das ações humanas. A capacidade de produzir conhecimentos válidos não está condicionada à quantidade de conhecimentos acumulados sobre o saber prático, mas sim pela capacidade de discernir e tomar decisões éticas e críticas. Assim, ao invés de produzir conhecimentos objetivos nos padrões da racionalidade moderna, marcados principalmente pela relação sujeito-objeto, a Didática como ciência prática executa conhecimentos subjetivos, caracterizados pela interação sujeito-objeto-objetivo-meios-sujeito.

A segunda é que a sabedoria prática pode ser aprendida, mas não se pode ser ensinada de forma transmissiva. Isso porque a *phronesis* não é um conhecimento essencialmente teórico ou técnico, mas consiste na unidade indissociável entre teoria, prática e a situação real que exige a tomada de decisão. Por isso, em conformidade com Gadamer (2006, p. 55), “não há mais nenhum sentido em distinguir entre saber e experiência, o saber ético já é em si mesmo uma espécie de experiência”. Desta forma, para a Didática flexionada como ciência prática, o ensino deve ser determinado tanto pelos fins como pelos meios. Isso implica entender que os fins podem ser determinados de forma prévia para serem alcançados, porém os meios, apesar do planejamento possibilitar um certo pré-saber, são sempre iniciativas livres, criativas e inéditas. A consequência disso é que a sabedoria prática se aprende, mas não pode ser ensinada de forma transmissiva, significando que a imitação do exemplo é a forma como alguém pode melhor aprender a sabedoria prática. Acerca disso, Freire (2013, p. 35) subscreve

que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. Em acréscimo, existe uma máxima que também se aproxima disso a qual é atribuída a Confúcio: “aquilo que escuto eu esqueço, aquilo que vejo eu lembro, aquilo que faço eu aprendo”. Portanto, a proposta aqui apresentada entende que a Didática como saber prático compreende que a produção de conhecimento é dependente de cada situação vivenciada, afastando-se assim de qualquer tentativa de universalizar o conhecimento, e que, também, o ensino não é a execução de um conhecimento previamente determinante, o que significa que teorias e métodos não são suficientes para determinar o agir didático, principalmente por sempre conter situações não esperadas.

A terceira e última consiste na asserção que a Didática como uma ciência prática procura apresentar respostas justas/éticas para os diversos desafios encontrados no contexto escolar, mas que essas ações justas/éticas tenham sempre como preferência beneficiar o outro. Segundo Gadamer (2006, p. 51), “a função da decisão ética consiste então em encontrar, numa situação concreta, o que é justo”. E acrescenta que com o saber ético “[...] o que está em questão não é um saber ‘pra mim’ mas ‘para o outro’” (GADAMER, 2006, p. 56). Desta maneira, a Didática nesta perspectiva é uma ciência prática que visa assegurar que as ações dos professores, como respostas para os desafios encontrados na escola, devem ser justas/éticas, embora não no sentido prescrito onde o conhecimento é construído para ser aplicado, e sim no entendimento que os professores são os principais responsáveis pela proposição de ações singulares para situações específicas. Ações que, ao invés de reprodução, são entendidas aqui como produção capaz de atualizar a tradição da Didática e fortalecer o agir didático das instituições de ensino no Brasil.

Como registra Santos (2019, p. 20), “‘saber’, do latim ‘*sapere*’, significa ‘ter conhecimento’ como sentindo por meio do gosto (de ‘*sapio*’, ‘ter gosto, ter bom paladar, ter cheiro’. ‘Saber’ tem exatamente a mesma etimologia de ‘saber’”. Desse modo, a partir da proposta desta pesquisa, que a Didática flexionada como ciência tenha bom sabor para quem ela deva ter bom sabor e tenha sabor amargo para quem ela deva ter mau sabor, principalmente por revelar tramas escondidas que buscam o fracasso e até mesmo o fim das instituições educacionais públicas. Talvez seja principalmente a próxima flexibilização a dar o sabor das três flexibilizações da Didática já apresentadas.

4.6 A Didática flexionada como política

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119), assim começa um dos capítulos do livro *Educação e Emancipação* de Adorno (1995). Auschwitz foi um dos mais conhecidos campos de concentração criados pelos nazistas que, tendo no portão de entrada o lema “o trabalho liberta”, foi responsável pela morte de prisioneiros poloneses, russos, ciganos, homossexuais, comunistas e, principalmente, judeus. E o autor acrescenta que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995, p. 119). Isso porque o autor compreende que existe uma grande possibilidade que Auschwitz se repita.

Um possível sobrevivente anônimo de um dos campos de concentração, se dirigindo aos professores, escreveu:

Prezado professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética, só serão importantes se fizerem nossas crianças mais humanas (RHS, 2016).

Essa citação deixa evidente como a educação escolar tem uma grande responsabilidade no enfrentamento da barbárie. Entretanto, é preciso destacar que Auschwitz foi uma barbárie imensurável, sendo o colonialismo nas américas e em outras partes do mundo uma barbárie tal qual a barbárie nazista. Então, assim como Auschwitz, o colonialismo não pode voltar a acontecer e a colonialidade precisa deixar de existir. O colonialismo foi a ação, inicialmente de uma minoria, que reduziu uma maioria à condição de objeto. Minoria porque a frota de Cristóvão Colombo, ao desembarcar na atual Bahamas em 1492, era composta por uma nau e duas caravelas espanholas, enquanto a frota de Pedro Álvares Cabral, ao chegarem na atual cidade de Porto Seguro, na Bahia, em 1500, era formada por 13 caravelas portuguesas. Por sua vez, a colonialidade, inaugurada a partir da independência política das colônias em relação às metrópoles, como sinônimo de europeização, trata-se de um padrão de poder iniciado no colonialismo caracterizado pela dominação e exploração das sociedades periféricas, o que inclui a América Latina. A partir disso, passou a existir controle da economia pelo capitalismo, controle da autoridade pelo estado-nação, controle da natureza pelo desenvolvimentismo, controle do gênero e da sexualidade pelo patriarcado e controle da subjetividade e conhecimento pela ciência moderna e suas propagadoras: a escola e a universidade.

O resultado visível disso, no caso do Brasil, é: uma sociedade desigual, por causa da concentração de renda; racista, por conta de grupos ainda serem considerados sub-humanos; machista, em razão das mulheres - em muitos casos - ainda serem consideradas inferiores aos homens; intolerante, devido o entendimento que a religião do outro é um mal que precisa ser combatido; autodestruidora, dado que predomina a compreensão que a natureza existe para servir à humanidade; Lgbtfóbica, posto que pessoas LGBTQI+ são agredidas e mortas por não se encaixarem na heteronormatividade; capacitista, em virtude do entendimento que pessoas com deficiências são anormais e incapazes; e ageísta, por haver uma desvalorização das pessoas mais velhas. Levando em consideração tudo isso, Apple (2017a) questiona se a educação realmente pode mudar a sociedade, ao que chega à conclusão que sim, desde que a divisão em classes e o capitalismo sejam desafiados e, com isso, se tornem insignificantes na determinação dos rumos das sociedades. Na ampliação de Santos (2019), o desafio é buscar a superação do capitalismo, do colonialismo [colonialidade] e do patriarcado.

Acrescenta-se a isso o neoliberalismo, uma ideologia capitalista responsável por criar um imaginário e práticas que colocam a colonialidade em execução. Por exemplo, o trabalho escravo, relacionado diretamente com o período colonial, também pode ser encontrado hoje no interior do sistema capitalista, dado que pode ser confirmado na observação das relações de trabalho ou nos estudos e estimativas da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁸². Como afirma Laval (2020, p. 281), “com o neoliberalismo, a norma capitalista se torna forma social e regra de vida”, o que significa dizer que dentro da norma neoliberal o dominado se contenta com a própria dominação. E, muitas vezes, na justificação de toda essa exploração há a palavra desenvolvimento, utilizada principalmente como passe livre para destruir os recursos naturais e explorar os trabalhadores. Também, a noção de desenvolvimento é responsável pela criação de hierarquias entre os países, sobretudo pela classificação desenvolvido e subdesenvolvido. Deste modo, o desenvolvimento pode ser considerado um mito que precisa ser enfrentado e desarranjado, algo que é proposto com muita maestria pelo colombiano Escobar (2005) e pelo equatoriano Acosta (2016), autores que compõe o que hoje é chamado de programa pós-desenvolvimento.

Como já descrito nesse capítulo, a noção weberiana de “espírito do capitalismo” faz referência à frenética busca pelo lucro além do necessário para a subsistência, algo que passa a ser intensificado pelo imaginário neoliberal, pois tudo passa a ser um potencial produto rentável. Nesta lógica, o desenvolvimento de alguns países depende do subdesenvolvimento de

⁸² Cf. <https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021.

outros, e assim o desenvolvimento e pobreza alimentam-se uma da outra. Para piorar, Santos (2021, p. 23) afirma que “há quarenta anos que o mundo vive dominado pela ideia de que não há alternativa à sociedade atual”. Essa falta de perspectiva contribui para que não ganhe força as lutas sociais concretas que reivindicam uma nova sociedade.

Ante o exposto, por mais que não tenha sido criada para ser uma opção e que exista há muito tempo, uma forte alternativa ao desenvolvimento é representada pelo conceito “*sumak kawsay*” em quéchua⁸³, “*suma qamaña*” em aimará⁸⁴, “*teko porã*” em guarani, “*buen vivir [vivir bien]*” em espanhol ou “bem viver” em português que, inspirado em práticas dos povos originários da América Latina - ou *Abya Yala*, como costumavam denominar esse território -, sobretudo andinos e amazônicos, distancia-se totalmente do viver bem do espírito do capitalismo e do imaginário neoliberal. Segundo Santos (2019, p. 338), “baseando-se em cosmovisões e em saberes e formas de sentir ancestrais e partilhadas, ‘bem viver’ é um modo de conviver em harmonia, não só entre os seres humanos, mas também com a natureza”. Ou seja, o humano e natureza são equivalentes no grau de importância, rejeitando, assim, uma subordinação da natureza à vontade humana e, ao esmo tempo, pregando que destruir a natureza é destruir a própria humanidade. Por isso, na compreensão de Quijano (2013, p. 47), “bem viver, hoje, só pode ter sentido como uma existência social alternativa, como uma ‘Des/Colonidade’ do Poder”. Algo que é confirmado por Acosta (2016, p. 82), quando afirma que “o Bem Viver é eminentemente subversivo. Propõe saídas descolonizadoras em todos os âmbitos da vida humana. O Bem Viver não é um simples conceito. É uma vivência”.

É evidente que os povos originários, utilizando-se da oralidade para preservar suas tradições, não escreveram obras conceituais e teóricas sobre suas práticas de vida. Este trabalho hoje de registro escrito é feito, muitas vezes, pelos diversos movimentos sociais indígenas e indigenistas que trabalham o termo “bem viver” na tentativa de atualizar e fortalecer as práticas representadas na busca do enfrentamento à modernidade/colonialidade, especialmente ao afirmarem que é possível viver, conviver, consumir e desenvolver de modo diferente. Em outras palavras, o modelo moderno/capitalista/neoliberal não é o único modelo de desenvolvimento existente, sendo o “bem viver” um desses modelos. Os debates sobre o “bem viver” foram tão constantes na Bolívia e no Equador que o termo passou a fazer parte das Constituições desses países, contribuindo para que a natureza passasse a ser dotada de direitos. Porém, como explica Acosta (2016, p. 25), “apenas colocar o Bem Viver na Constituição não será suficiente para superar um sistema que é, em essência, a civilização da desigualdade e da devastação”. Isto é,

⁸³ Uma das línguas indígenas da América do Sul, presente principalmente no Equador, Bolívia e Peru.

⁸⁴ Mais uma das línguas indígenas da América do Sul, existente principalmente na Bolívia, Peru e Chile.

apenas colocar o termo na Constituição poderá ser considerada apenas uma estratégia de *marketing*, por isso, além de se tornar um dispositivo político e legal, o “bem viver” precisa ser concretizado em práticas insurgentes.

É possível que todos aqueles que percebam que a sociedade brasileira possui fortes traços de desigualdade, racismo, machismo, intolerância, autodestruição, LGBTfobia, capacitismo e ageísmo como também em face a perspectivas antagônicas de humanidade, sociedade e mundo, queiram uma sociedade diferente da atual. Em vista disso, cabe também à Didática contribuir para a melhoria da atual sociedade brasileira, assim sendo, antes de qualquer coisa, a Didática precisa responder às seguintes questões: qual humanidade queremos formar no ser humano? Que sociedade queremos construir? E que mudanças queremos para o mundo? Estas questões, juntamente com as questões o quê ensinar e por quê ensinar, são questões que exigem respostas políticas. Evidente, a proposta desta pesquisa é que a Didática seja provocada pela decolonialidade e, de forma mais específica, que a Didática flexionada como política seja influenciada por projetos alternativos de humanidade, sociedade e mundo, como por exemplo a tradição representada pelo termo “bem viver” e outras como o termo africano *ubuntu* e o indiano *swaraj*. Entretanto, esta influência não deve ser entendida como apropriação direta de práticas e pensamentos de terceiros, e sim, como uma indução que possibilite que a Didática proponha suas próprias alternativas intervencionistas para a superação da sociedade vigente e a inauguração de uma nova sociedade. Para isso, a Didática precisa ser influenciada por projetos alternativos de humanidade, sociedade e mundo.

Seguindo a perspectiva de Alarcão (2020b), a Didática flexionada como política aqui apresentada, perpassa todas as demais flexibilizações já descritas neste capítulo. Para a autora, essa forma como a Didática se apresenta é

uma dimensão enquadradora que se reporta às orientações nacionais e internacionais emanadas de instituições e decisores políticos, à análise crítica de programas e sugestões didáticas, mas também às ideias, aos valores e às atitudes dos professores, assim como aos alertas de professores e investigadores sobre a realidade educativa (ALARCÃO, 2020b, p. 86).

A Didática como política, no horizonte de Alarcão, volta sua atenção para as políticas públicas, nacionais e internacionais, bem como para os programas de ensino e o agir didático dos professores, tanto visando saber o que se passa como almejando apontar os melhores caminhos. Isso é importante porque não existe neutralidade em nenhum desses aspectos, o que exige engajamento na denúncia de concepções e práticas naturalizadas. Parece positivo que a flexibilização da Didática como política esteja presente nas demais

flexibilizações, pois as tendências e as opções didático-pedagógicas emancipatórias e reprodutivistas são assimiladas pelo professor principalmente durante o período da formação inicial, local de origem da Didática flexionada como disciplina, e durante o trabalho profissional, onde encontra-se principalmente a Didática flexionada como ação.

Se os projetos de humanidade, sociedade e mundo estão em disputa, cabe à Didática escolher o seu lado da história e tomar partido. Por conta do espaço da presente subseção, apenas dois desses projetos serão destacados. O primeiro é o projeto escolar e universitário fundamentado nos ideais Iluministas ou, de modo mais abrangente, na modernidade ocidental capitalista, o qual, em conformidade com Hall (2002, p. 27), apresenta uma “concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento”. Portanto, essa mesma concepção, por seu caráter essencialista e normativo, serviu também para categorizar convicções acerca do que seria um não-humano, até mesmo para justificar as barbáries dos colonizadores contra os colonizados no período do colonialismo. Este projeto educacional, por meio do cânon herdeiro da racionalidade moderna, foi implantado em escolas e universidades brasileiras e continua como predominante, mesmo perante as críticas levantadas pela tendência histórica, descrita no segundo capítulo, e a concepção libertadora, representada principalmente por Freire.

O projeto escolar e universitário da modernidade, entendido aqui como uma forma de adequação ao padrão essencialista e normativo de humanidade, uma proposta provincial com pretensões universais, pode facilmente ser identificado como uma colonialidade do saber ou, de forma resumida, um saber-poder. Este, fundamentado na lógica do desenvolvimento moderno ocidental, é chamado por Santos (1996) de “conhecimento-regulação”, entendido por ele como a consideração do pensamento do outro como tradicional, selvagem e primitivo. Nas palavras do autor, “a hegemonia do conhecimento-como-regulação fez com que o futuro e, portanto, a transformação social passasse a ser concebida como ordem e o colonialismo, como um tipo de ordem” (SANTOS, 1996, p. 24). Desse modo, a ordem do conhecimento proporcionado pelo colonialismo é considerada como a forma mais apropriada para sanar o caos da ignorância dos colonizados, o que para isso justifica-se toda a barbárie implementada.

O conhecimento colonial pode ser sintetizado pela valorização da concepção racionalista de ensino e pelo entendimento que a aprendizagem acontece como um recebimento de fora para dentro, um molde ainda muito aplicado nas instituições de ensino do Brasil. Principalmente por entender que isso é o mais importante e determinante para o aluno, tal molde é bastante criticado e denunciado por sua limitação, sobretudo pela tradição freireana, mas é entendido que esse padrão cumpre a função de controle e homogeneização das diferenças.

Talvez, perante essa constatação, cabe o professor manifestar de forma particular ou pública a sua adesão ou o seu desacordo em relação a essa formação reguladora por parte de muitas escolas e universidades, as quais são os baluartes e as principais responsáveis pela padronização dos indivíduos que compõem a sociedade brasileira. Com uma manifestação de desacordo, as práticas do professor precisam estar centradas em torno da superação do ensino por intermédio do conhecimento-regulamentação, em prol da efetivação do ensino por meio do conhecimento-emancipação.

Para Santos (1996, p. 24), o conhecimento-emancipação “consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade”. Ou seja, um ensino subsidiado pelo conhecimento-emancipação busca superar o colonialismo⁸⁵ através da solidariedade, concepção que só pode ser considerada contra-hegemônica. Ainda, Santos (1996, p. 17) aponta que “o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”. Para o autor, o ensino se apresentará como conhecimento-emancipação quando o espanto, o inconformismo e a indignação fizerem parte do senso comum do professor, isto é, um conhecimento inseparável do agir didático.

A Didática flexionada como política deve, de forma constante, ser redimensionada pelos projetos alternativos de humanidade, sociedade e mundo, como a tradição de luta contra a modernidade/colonialidade representada pela categoria “bem viver”, como também pelas concepções teóricas, como por exemplo a noção de conhecimento-emancipação. Com isso, a Didática como política conseguirá contribuir para o constante redimensionamento das demais flexibilizações da Didática, até porque “neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles” (APPLE, 2017b, p. 902). Freire (2013, p. 66) entende que sua “resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores”. Assim, essa flexibilização da Didática apresenta-se como uma forte resistência às ações teóricas e práticas de colonialidade ao reconstruir a realidade em uma perspectiva de contradição às relações desumanizadoras.

Portanto, ao buscar superar práticas enrijecidas e verdades absolutas, a Didática na sua flexibilização política corresponde a críticas e denúncias contra a modernidade/colonialidade, a qual inclui o neoliberalismo, visando subsidiar o agir didático

⁸⁵ Como foi identificado no capítulo anterior, Santos prefere continuar utilizando o termo colonialismo para se referir à dominação sofrida por países periféricos mesmo após o fim da dominação política, o que difere de Quijano e outros do Grupo M/C/D que optam por utilizarem o termo colonialidade.

insurgente contra as injustiças geradas pela colonialidade. Ao mesmo tempo, contribui para que os meios e os fins do ensino sejam insurgentes em prol de um agir responsável que busca o bem dos sujeitos envolvidos no processo e a valorização dos vários tipos de conhecimentos existentes. E, não menos importante, a tarefa da flexibilização política também é reafirmar a indissociabilidade entre a busca de superação das condições de dominação da colonialidade do saber e a procura constante por melhorias na qualidade do ensino do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Assim, saber ler, escrever e calcular são tão importantes quanto relacionar os conhecimentos estudados à sociedade que se vive. Se a Didática como política for assimilada, o senso comum do professor se tornará em um verdadeiro instrumento de luta.

Mas não basta que a Didática flexionada como política faça parte do senso comum dos professores. É necessário que todos os sujeitos que compõem a escola ou a universidade tenham o trabalho de descolonização como um propósito comum, por isso, o diálogo horizontal entre professores, alunos, funcionários e comunidade é peça fundamental para a promoção desse trabalho. E para que não fique apenas no mundo das ideias, que os encaminhamentos sejam registrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, não com o objetivo de ocupar um espaço na estante ou gaveta, e sim para que seja responsável pela implementação de currículos e práticas, acima de tudo para que tenham compromisso com a realidade de vida dos alunos e os diversos conhecimentos ali existentes. Um encaminhamento necessário para o currículo é que os conteúdos e atividades sejam focados também na elaboração de intervenções em problemas reais enfrentados pela comunidade, como nas experiências próprias ou de terceiros, pois como assegura Freire (2013, p. 96) “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Assim, quando a escola ou universidade voltar-se para a comunidade, sobretudo a menos favorecida, o ensino terá como principal propósito responder aos desafios e problemas reais a fim de contribuir para a melhoria do humano, da sociedade e do mundo.

Cabe agora voltar a pergunta: as flexibilizações da Didática apresentadas neste capítulo estão em consonância ou dissonância com a luta contra a colonialidade? A resposta é consonância, porque as provocações decoloniais fazem com que sejam políticas no sentido de tomarem partido contra o capitalismo, o colonialismo [colonialidade] e o patriarcado, ao mesmo tempo, de forma mais específica, insistem que os professores devem manter uma postura simultânea de retaguarda e vanguarda perante as lutas contra o condicionamento das instituições de ensino ao neoliberalismo. Como dito na introdução, recusar a neutralidade não significa transformar a educação em um partido político, a ingenuidade é que precisa ser transformada em consciência política, quer dizer, disposição para lutar a favor dos injustiçados e explorados.

Ou seja, se a presente sociedade neoliberal faz exigências a educação, exigindo sua contribuição para alimentar ainda mais as desigualdades sociais, a Didática precisa ser contraproducente, isto é, não ser subordinada ao “espírito do capitalismo”, pois ela não pode ser apática perante a injustiça e a opressão, visto que assim contribui para o fortalecimento da ideologia dominante.

O interesse não é criar uma modinha terminológica, por este motivo, a adesão da Didática a provocação decolonial não pode ser superficial, implicando que o desejo pela superação da colonialidade precisa ser real e inegociável, pois, como declara Freire (2013, p.47) “o meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”. Portanto, o professor que toma partido pela provocação decolonial na Didática, mas que continua depositando toda a sua preocupação nos descritores das avaliações externas e nas práticas que alimentam a competitividade entre os alunos, pode ser dito que esse não entendeu nada ou não aderiu a provocação decolonial. Acima de tudo, porque o ensino precisa eliminar o abismo entre os conhecimentos estudados e a realidade dos alunos, por isso, a Didática flexionada como política possibilita uma descolonização do ensino a fim de ligá-lo cada vez mais as situações de vida, saberes e interesses locais para que o aluno possa ensaiar suas próprias formas de libertação da colonialidade, o que exige um testemunho ético por parte do professor. Portanto, as três flexibilizações da Didática, apresentadas nas subseções anteriores, devem ser influenciadas diretamente pela flexibilização política.

5 POR UMA DIDÁTICA EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: CONSIDERAÇÕES INACABADAS

"Onde há vida, há inacabamento"

(Paulo Freire).

A presente pesquisa, a qual teve como tema a epistemologia da Didática, encerra-se no contexto do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) com a certeza do inacabamento. De certo, essa sensação de inacabamento significa duas coisas: a primeira é que o assunto ainda tem muito o que oferecer; e a segunda é que há disposição por parte do autor para continuar mergulhado na temática, sobretudo porque escrever um texto com o grau de intensidade de uma dissertação é, antes de tudo, colocar-se na condição de aprendiz. E foi justamente o interesse pela aprendizagem que mobilizou a escrita de cada uma das páginas que compõe esse texto.

O interesse pela temática foi fruto das inquietações pessoais do pesquisador como também pela forte popularidade da Didática que transcende o âmbito escolar e universitário. Saber que o termo é utilizado até mesmo em situações do cotidiano talvez seja um motivo de muita satisfação, pois é a certeza que a palavra Didática tem caído no gosto das pessoas. Entretanto, é preciso também reconhecer que essa popularidade traz consequências ambivalentes para a Didática. Uma consequência negativa dessa ambivalência são as concepções desvirtuadas que passam a fazer parte do senso comum de parte da população, onde muitas vezes contribuem para um reducionismo da representação da Didática, o que contribui para o fortalecimento de noções limitadas que são utilizadas para compreender e explicar o que é a Didática.

Uma dessas noções limitadas consiste na definição da Didática como um tipo de manual procedimental capaz de satisfazer todas as necessidades imediatas do professor, um reducionismo que presta um desserviço indelével tanto para o campo de estudos da Didática como para a busca por tornar o agir do professor mais responsável, consciente e crítico. Algo que ajuda para essa polissemia da Didática é que as representações sociais são criadas por meio das relações humanas – mediante o uso de palavras e/ou imagens –, de forma independente da vontade dos didatas [os especialistas]. Por isso, é possível dizer que as representações, inclusive as diversas representações da Didática, acima de tudo, possuem utilidade prática. Nesse cenário, é muito difícil tratar a Didática como possuidora de uma identidade definida, no entanto, quando isso é feito, possivelmente relações de poder podem ser identificadas. Contudo, onde existe poder, há resistência, o que significa dizer que, mesmo diante da tentativa de estabelecer uma

identidade para a Didática, sempre haverá a concorrência de identidades paralelas e, até mesmo, contraditórias.

Todavia, como foi dito, aceitar a Didática como um termo polissêmico não significa que a partir dessa constatação todas as identidades que surgem a partir das diversas representações sociais serão aceitáveis. Ao contrário disso, distanciando-se de um anti-intelectualismo e relativismo, a presente pesquisa indicou que as diversas representações e identidades da Didática precisam ser criticadas de forma perene para que sempre revelem se os seus objetivos são humanizadores ou desumanizadores. Um dos objetivos desumanizadores é a tentativa de alienar o trabalho docente, especialmente quando despolitiza a Didática ao defini-la como responsável apenas pela parte metodológica do ensino, neste entendimento, a Didática é responsável apenas por responder questões sobre o “como ensinar”, significando na prática que o professor é responsável apenas por definir a metodologia a ser utilizada. É principalmente por isso que a Didática é muitas vezes entendida como o estudo e a fonte de técnicas de ensino.

Diante disso, esta pesquisa buscou responder o seguinte problema: O que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática, situando suas implicações para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática? Deste problema surgiu o objetivo geral do estudo: Compreender o que distingue, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática, situando suas implicações para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática. Deste objetivo geral surgiram os objetivos específicos: refletir sobre a forma como a epistemologia ocidental dominante fortalece a tendência essencialista e normatizante de ciência; descrever como as epistemologias do Sul, com sua afinidade eletiva com o pensamento decolonial, legitimam o deslocamento da produção de conhecimento que anuncia outras racionalidades; distinguir, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática e as ressonâncias para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática.

A fim de responder à pergunta lançada como problema de pesquisa, o plano metodológico da pesquisa foi definido tendo como características principais uma abordagem qualitativa, de natureza básica/teórica, com procedimento bibliográfico, adotando o método dialético com o momento analético e técnica de aplicação edificante. Apenas para recordar, no método dialético os fenômenos são compreendidos sempre levando em consideração o contraditório, por sua vez, o momento analético amplia a totalidade do método dialético ao possibilitar que a voz do Outro seja entendida como ponto de partida para a compreensão da realidade, sendo que, no contexto dessa pesquisa, o Outro é o pensamento da margem, isto é, os conhecimentos subalternos que estão para além das racionalidades eurocentradas.

Num primeiro momento, a intenção era tentar uma entrevista com alguns didatas durante o ENDIPE 2020, principalmente da tradição teórica vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE), mas, em decorrência da pandemia do coronavírus [Covid-19], o evento foi realizado totalmente de forma virtual. Havia também o agendamento de uma disciplina sobre Didática no PPGE/UECE com a professora Selma Pimenta, porém, pelo mesmo motivo, a disciplina foi cancelada. Como não houve nenhum interesse na aplicação de questionário, a pesquisa adotou o procedimento bibliográfico com muita disposição e consciência que uma pesquisa bibliográfica não consiste na repetição da literatura já existente, e sim, na reconstrução do objeto de forma diferente do que já existe. Em outras palavras, a pesquisa com procedimento bibliográfico, caso não seja a apresentação de um conceito ou o pensamento de um determinador autor, deve necessariamente apresentar enfoque e reflexão para além da mera descrição.

A fim de elaborar algumas considerações, mesmo que inacabadas, os objetivos serão retomados de forma sucinta com o duplo propósito de afirmar que foram alcançados e de evidenciar os resultados obtidos com a presente pesquisa. O primeiro objetivo apresentado aqui, o qual foi alcançado no segundo capítulo, buscou *refletir sobre a forma como a epistemologia ocidental dominante fortalece a tendência essencialista e normatizante de ciência*. Uma concepção essencialista entende que a ciência é universal e invariável, já as práticas normatizante ocorrem quando padrões prescritivos fixos são definidos a fim de diferenciar a ciência da pseudociência, fenômenos identificados nas concepções de ciência moderna e nas práticas da epistemologia eurocêntrica, cuja consequência é o epistemicídio da multiplicidade de formas de conhecer e validar o conhecimento.

Para confirmar esse pressuposto, foi preciso revisitar a história da racionalidade ocidental por intermédio de alguns autores de referência nos estudos sobre história das ciências. O que fica evidente inicialmente com o apanhado histórico é que a ciência não é uma criação europeia, sendo até improvável definir sua data de nascimento. A ciência que surge na Europa, principalmente a partir da Renascença, consiste em uma colcha de retalhos que agrega conhecimentos originados em diversas partes do mundo, ainda, a partir desse mesmo período, passou a crescer uma associação que objetivava-se estabelecer os renascentistas como herdeiros diretos dos filósofos gregos do período clássico da filosofia grega, períodos separados por um intervalo de aproximadamente mil anos. Apesar disso, conforme Dussel, o ego europeu chegou ao seu ápice em 1492, ano em que Portugal e Espanha inauguram suas empreitadas marítimas em busca de conquistar novos territórios, ao mesmo tempo esse mesmo ano foi o marco da

inauguração da prática europeia de constituir-se como centro moderno e os demais territórios como periferias atrasadas.

Os pensadores da Renascença haviam desenvolvido a imagem da Idade Média como sinônimo de Idade das Trevas. Por seu turno, a modernidade eurocêntrica expande essa ideia ao definir os demais povos como bárbaros atrasados. No campo científico, foi na Modernidade que iniciou a tentativa de estabelecer uma ciência em geral, no singular, a-histórica, desinteressada e fundamentada nos métodos das ciências da natureza, algo que foi elevado pela tendência analítica, o que inclui o Positivismo comtiano e as produções do Círculo de Viena, herdeira das principais correntes fundantes da Filosofia Moderna, tais como o Racionalismo, o Empirismo e o Iluminismo. Destarte, os cientistas da Europa ocidental referem-se aos conhecimentos ali produzidos como a ciência no singular e a tratam com sentido de ciência em geral, o que configura uma atitude essencialista por tentar unificar o discurso científico de forma unívoca. Neste contexto, levando em consideração o método, os padrões e as leis científicas da ciência moderna, a epistemologia dominante tinha como função demarcar os limites do conhecimento científico a fim de definir a diferença entre a ciência e a não ciência, evidentemente uma prática de normatização.

Portanto, a epistemologia ocidental dominante fortalece a tendência essencialista de ciência por fundamentar sua compreensão apenas em um tipo de ciência, considerada singular, confiável e irrefutável. A epistemologia dominante também fortalece a tendência normatizante de ciência por operar na forma de policiamento ao fiscalizar as fronteiras e acusar de falta de rigor científico e metodológico as diversas formas de conhecer que não enquadram-se no padrão da racionalidade moderna. As críticas levantadas pelos teóricos da tendência histórias causaram fissuras na ciência moderna e na epistemologia dominante, sobretudo por proporem que há métodos em detrimento do condicionamento da cientificidade a uma unidade metodológica, o que contribuiu para o surgimento de algumas tendências epistemológicas, como a fenomenologia, a hermenêutica e o materialismo histórico-dialético. Entretanto, apesar de serem importantes, as críticas da tendência história foram realizadas no interior da própria ciência moderna, o que não contribuiu para a superação da imposição de uma definição essencialista e normatizante de ciência que impõe apenas uma forma cristalizada e universal de conhecer.

Perante o exposto, passou a ser necessário insistir em uma nova racionalidade que apresente-se como uma opção perante a hegemonia da ciência moderna e da epistemologia dominante. E o pensamento decolonial e as epistemologias do Sul representam racionalidades alternativas que levam em consideração as diferenças coloniais, assunto tão caro para ao latino-

americanos e deixado à margem tanto pelos teóricos da tendência analítica como da tendência histórica. Ao tratar acerca disso, o segundo objetivo, alcançado no terceiro capítulo, procurou *descrever como as epistemologias do Sul, com sua afinidade eletiva com o pensamento decolonial, legitimam o deslocamento da produção de conhecimento que anuncia outras racionalidades*. Como foi explicado, apesar de ser muito associado ao Grupo M/C/D, a qual sofreu influência de outros movimentos, como os Estudos Culturais, o pós-colonialismo [anticolonial e pós-estrutural] e Grupo de Estudos Subalternos sul-asiático, o programa decolonial não é uma criação intelectual do fim do século XX, e sim, consiste em conhecimentos e práticas de resistência e insurgência contra o colonialismo e a colonialidade que sempre existiram a partir do século XVI.

Dentre outras coisas, isso significa que a decolonialidade não propõe uma transição/substituição de paradigma como descrito por Kuhn. Ao invés disso, o pensamento decolonial é um pensamento liminar, isto é, um pensamento outro que se coloca depois, embora ao lado, da fronteira da racionalidade moderna, cuja a principal característica é a abertura para os saberes marginalizados pela epistemologia eurocêntrica dominante ao serem considerados desprovidos de obediência epistêmica. Nesta conjuntura, surge também uma epistemologia desobediente que questiona os limites das demarcações científicas, ao mesmo tempo que possibilita espaços para que os conhecimentos marginalizados sejam valorizados na luta contra a colonialidade do saber. Esta epistemologia é denominada de epistemologias do Sul, uma proposta decolonial que apresenta-se como uma opção frente à epistemologia normativa dominante.

Para as epistemologias do Sul a ciência moderna não produz verdades unívocas e universais, e sim, conhecimentos que possuem um contexto histórico e geográfico específico. Por conseguinte, a epistemologia dominante eurocêntrica deve ser entendida como o resultado de uma história local [provincial], mas que possui pretensões globais. De maneira oposta, as epistemologias do Sul valorizam os conhecimentos locais e distanciam-se de pretensões universais. De modo bem específico, as epistemologias do Sul são consideradas o agrupamento de movimentos epistemológicos que surgem a partir dos contextos de lutas contra o capitalismo neoliberal e o colonialismo, atitude que contribui para o deslocamento da produção do conhecimento por compreender que há uma diversidade epistemológica no mundo que possibilita a valorização das diversas formas de conhecer e validar esse conhecimento. Ainda, insiste que os povos marginalizados possam retratar e transformar suas realidades com base em seus próprios conhecimentos e necessidades.

Portanto, tratar a epistemologia no plural significa que deve haver um diálogo horizontal, jamais hierárquico, entre as diversas formas de produzir e validar o conhecimento, proposta que supera a tendência essencialista e normatizante de ciência e epistemologia. A validação dos conhecimentos é pragmática por serem avaliados a partir dos seus resultados práticos na luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. O acréscimo da palavra Sul de forma metafórica indica que o interesse principal é pelos conhecimentos alternativos e marginalizados pela racionalidade moderna ocidental, denominada de epistemologia do Norte. Por tudo isso, as epistemologias do Sul operam em prol da tão almejada justiça cognitiva, a qual, ao invés de monotópica e universais, envolve o anúncio que o deslocamento aponta que produção de conhecimento deve ser entendida como pluritópica e pluriversais. Como afirma Santos, “não existe justiça social sem justiça cognitiva”.

O terceiro e último objetivo, alcançado no quarto capítulo, pretendeu *distinguir, do ponto de vista das epistemologias do Sul, as flexibilizações da Didática e as ressonâncias para o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática*. Diante de um processo em curso de neoliberalização das escolas e universidades, surgem diversos ataques a Didática na tentativa de jogá-la no ostracismo, motivados basicamente pela dimensão crítica inerente da Didática que dificulta o desenvolvimento do “espírito” do capitalismo nos alunos. Perante isso, foram apresentados três ataques que afetam diretamente a Didática, sendo eles a despolitização da educação, mudanças na linguagem, e compreensões limitadas. Mesmo que os dois primeiros ataques tenham sido problematizados, o propósito central do quarto capítulo foi discutir acerca do terceiro ataque, as compreensões limitadas acerca da Didática.

Fundamentado em alguns didatas, identificou-se que as compreensões limitadas da Didática partem até mesmo dos próprios professores de Didática que atuam nos diversos cursos de licenciaturas. A situação se agrava ainda mais com os professores bacharéis, os quais muitas vezes esperam que a Didática, em forma de receituário, supra suas necessidades de saberes didático-pedagógicos. Uma compreensão limita muito comum é definir a Didática como produtora de técnicas de ensino, algo que causa prejuízos elevados por reduzir a Didática ao “como fazer”, excluindo “o que fazer”, “para que fazer” e “por que fazer”. Deste modo, por mais que seja reconhecido que a representação é algo que não pode e deve ser controlada e que a Didática possui representações diversas, esta pesquisa teve como propósito contribuir na denúncia e combate das concepções reducionistas da Didática.

Por ser improvável que uma única pesquisa consiga estudar todas as identidades da Didática que surgem a partir das suas várias representações, o presente estudo buscou estudar as identidades da Didática a partir dos didatas. Mediante uma revisão de literatura, foi possível

perceber que o assunto é tratado de forma muito sintética em obras de três didatas. Um identifica que a Didática possui duas “perspectivas”, outra aponta que a Didática tem três “feições” e a última descreve quatro “dimensões” da Didática. Como as compreensões das duas primeiras são encontradas na classificação da última, o capítulo apresenta uma reflexão própria e propositiva acerca dessas quatro formas como a Didática apresenta-se, denominadas de flexibilizações. O objetivo foi distinguir essas flexibilizações da Didática do ponto de vista das epistemologias do Sul e das provocações decolônias, o que configura pensar a Didática para além do paradigma epistemológico moderno ocidental e no interior dos diversos contextos de enfrentamento da colonialidade.

A primeira trabalhada foi a Didática flexionada como ação profissional, também chamada de agir didático, entendida como um saber que o professor dispõe de modo imediato durante o exercício de sua função docente, cujo principal objetivo é facilitar a aprendizagem dos alunos, embora, distante de ser uma ação mecânica. Fundamentado em Arendt, foi definido que o agir didático é sempre uma iniciativa criativa, inédita e intransferível, neste sentido, o ensino, ao invés de reprodução, deve ser entendido sempre como produção. Por isso, o professor precisa desprender-se de respostas prontas para estar aberto ao novo. A provocação decolonial para o agir didático faz com que o professor e o aluno sejam envolvidos no ensino e aprendizagem de forma integral, isto é, levando em consideração todas as dimensões da pessoa humana, o que inclui a dimensão física [corpo biológico], a dimensão sensorial [sensações físicas], a dimensão emocional [estados emocionais], a dimensão mental [raciocínio lógico], a dimensão espiritual [comprometimento com valores éticos] e outras. Logo, não cabe mais um ensino pautado apenas no ver, ouvir, falar e escrever, pois é preciso alcançar o ser humano inteiro.

Em consideração a isso, foi desenvolvido o termo experiência de ensino, cuja utilização foi feita no sentido que o agir didático é uma experiência de sabedoria prática compartilhada nas relações entre professores e alunos. Entretanto, é necessário um encontro verdadeiro para que essa sabedoria prática da experiência passe e toque os alunos, por essa razão, é preciso ainda insistir no poder da narração. Em outras palavras, o ensino não deve consistir apenas na exposição de conteúdos assépticos, e sim, em uma experiência de ensino oriunda da vivência histórica do professor, do aluno ou de ambos. A proposta apresentada visa enfrentar a tendência essencialista e normatizante que entende a Didática, além de outras coisas, como um ensino alienado, marcado por uma *performance* falsificada que preocupa-se apenas com o “como ensinar”, e, ainda, como uma espetacularização determinante para satisfazer o critério de sucesso. Nesse processo, é importante as contribuições da ecologia de saberes para

que os diversos conhecimentos e as diversas dimensões do ser humanos sejam valorizados e tratados sem hierarquia. Desta forma, é possível entender a Didática como responsável pela mediação entre o objetivo de ensino e o aluno.

A Didática como disciplina foi a segunda flexibilização discutida no quarto capítulo. Convencionalmente, denominada de Didática Geral e Didáticas Específicas, essa flexibilização consiste em uma disciplina comum nos cursos de formação de professores, considerada variável por depender muito do modo de pensar quem a elabora, mesmo assim, são disciplinas que compartilham certas estruturas de pensamentos, teorias, conceitos e regras metodológicas acerca do ensino como um fenômeno complexo a fim de instrumentalizar o aluno a compreender, interpretar, analisar e projetar intervenções no seu agir didático. A partir de um resgate histórico, foi possível compreender alguns fatos importante sobre essa flexibilização.

O primeiro fato constitui-se por meio da constatação que a Didática como disciplina comum nos cursos de formação de professores vai surgir no contexto dos institutos de educação, de forma mais específica no Instituto de Educação de São Paulo em 1933. O segundo fato, a qual chamou mais atenção, consiste na criação do curso de licenciatura em Didática em 1939 no contexto da Faculdade Nacional de Filosofia, fazendo o ano de 1939 ser tanto o marco da criação do curso de bacharelado em Pedagogia como o curso de licenciatura em Didática, onde, neste último, também existia as disciplinas Didática Geral e Didática Especial. O terceiro fato é que a começar em 1946 a Didática passou a ser uma disciplina comum nos cursos de licenciaturas, deixando assim de ser um curso de licenciatura. O quarto fato foi descrito como o fim da Didática como uma seção do curso de Pedagogia responsável por formar o professor licenciado. Um último fato pode ser identificado como a criação das Didáticas Específicas no interior da habilitação específica para o magistério a partir de 1969. Estes achados advindos do resgate histórico, resumidos neste parágrafo, oferecem uma contribuição para a desnaturalização da Didática como uma disciplina da Pedagogia.

Ainda, o enfretamento da tendência essencialista e normatizante da Didática expõe que o ensino dessa flexibilização não pode ser pautado somente na leitura, exposição, discussão de textos e anotações no caderno, pois, além de consistir em uma formação colonial, não consegue alcançar o aluno integral por privilegiar a dimensão mental. A proposta é que o sucesso do ensino de Didática seja medido pela capacidade de responder aos desafios reais enfrentados pelos professores em sala de aula. Para isso, a Didática Geral e as Didáticas Específicas precisam estabelecer um diálogo interdisciplinar ou transdisciplinar com as demais disciplinas, sobretudo o Estágio por sua capacidade de colocar os alunos em contatos com esses

desafios que surgem diariamente nas instituições de ensino. Por tanto, a Didática flexionada como disciplina visa contribuir para a formação docente do aluno para o aqui e o agora.

Na continuação, foram apresentadas algumas reflexões sobre a Didática flexionada como ciência. As discussões sobre a cientificidade da Didática ainda encontram-se de modo incipiente, mesmo assim, foi possível identificar que alguns didatas entendem a Didática como uma teoria e uma ciência. Ao oferecer uma contribuição ao debate sobre o assunto, a presente pesquisa reafirmou o aspecto teórico da Didática, a qual poderia ser incluída como uma quinta flexibilização, porém, também questionou se a Didática como teoria tenha sido uma criação da Pedagogia, pois as evidências mostraram que, apesar da íntima relação entre a Didática e a Pedagogia, as duas são historicamente e epistemologicamente diferentes. Em consideração a isso, talvez seja problemático afirmar que a Didática consista em uma área da Pedagogia, porém, quando feita, essa afirmação não deve significar que a Didática tenha sido criada e/ou que subsista pela Pedagogia.

Parece ser comum a descrição da Didática como um campo de epistemologicamente assegurado e com objeto de estudo próprio, mas são atípicas as afirmações que definem a Didática como uma ciência. É possível que seja pela falta de capacidade da Didática em atender as exigências essencialistas da racionalidade moderna e as exigências normatizantes da epistemologia eurocêntrica, ou melhor dizendo, pela incapacidade da racionalidade e da epistemologia dominantes darem conta da complexidade do ensino e da Didática. Diante disso, a fim de satisfazer o padrão epistemológico dominante, é prática comum de alguns sustentar os campos de conhecimentos que não possuem rigor científico em áreas de conhecimentos que tenham uma segurança epistemológica consolidada nos padrões modernos, o que talvez possa acontecer com a Didática também. Por este motivo, esta pesquisa propôs que para pensar a cientificidade da Didática, antes de tudo, é necessário romper tanto com a ciência como a epistemologia eurocentradas, o que para isso essa pesquisa contou com as contribuições das epistemologias do Sul.

O primeiro aspecto importante das contribuições das epistemologias do Sul é que a Didática não precisa ser obediente a epistemologia dominante para ser uma ciência válida, uma vez que sua validade encontra-se nos seus resultados práticos no enfrentamento do colonialismo no contexto escolar, de modo que a Didática é acima de tudo uma ciência pragmática por visar mudanças práticas na realidade das instituições de ensino. Assim sendo, a proposta apresentada compreende que a Didática como uma ciência prática possui estreita relação com a *phronesis* aristotélica, o que implicou dizer que a Didática como ciência entendida como *phronesis* busca conhecimentos válidos [éticos e críticos] em detrimento de conhecimentos verdadeiros no

sentido ontológico. Além disso, neste entendimento, para além de conhecimentos teóricos e técnicos, a Didática produz conhecimentos marcados pela indissociabilidade entre teoria, prática e a situação real que exige a tomada de decisão. E por fim, que o objetivo principal da Didática flexionada como ciência é apresentar respostas justas/éticas para os diversos desafios encontrados no contexto escolar.

Por último, foi abordado acerca da Didática flexionada como política, a qual, por meio das provocações decolonias, fortalece o aspecto político das demais flexibilizações diante dos diversos projetos de escola e de universidade existentes, significando dizer que as flexibilizações da Didática devem tomar partido contra o capitalismo, o colonialismo [colonialidade] e o patriarcado, de forma mais específica, significa que os professores devem manter uma postura simultânea de retaguarda e vanguarda perante as lutas contra o condicionamento das instituições de ensino ao neoliberalismo. Um dos projetos em disputado que exerce influência nas instituições de ensino no Brasil está fundamentado nos ideais iluministas cujos os essencialismos e normatizações serviram, além de outras coisas, para classificar pessoas e conhecimentos, como também para justificar as barbáries cometidas pelos colonizadores europeus.

Em contraposição, a Didática flexionada como política deve ser influenciada por projetos alternativos de vida e, desta maneira, passe a influenciar as demais flexibilizações a insistirem na utopia de modos diferentes de viver, conviver, consumir, desenvolver e conhecer. Assim, o ensino fundamentado no conhecimento-regulação, caracterizado pela valorização da concepção racionalista de ensino e pelo entendimento que a aprendizagem consiste em um processo de fora para dentro, cederá espaço para um ensino pautado no conhecimento-emancipação, uma forte resistência às ações teóricas e práticas de colonialidade no contexto escolar e universitário por sua capacidade de espanto, inconformismo e indignação na busca por responder aos desafios e problemas enfrentados pelos sujeitos que compõem as instituições públicas.

Portanto, o pressuposto desta pesquisa confirma-se porque, dentre os seus principais atributos, a Didática possui a função de farol protetivo que impede que professores e as instituições de ensino sigam um caminho de destruição, principalmente pela neoliberalização que ganha espaço no contexto escolar e universitário. Então, o trabalho da Didática não é somente descrever o fenômeno do ensino e, a partir disso, projetar ações futuras, mas também, prever as tramas e os ataques que tentam fortalecer a neoliberalização e o “espírito do capitalismo” no contexto das instituições públicas de ensino. Com o mesmo grau de importância, o conhecimento acerca das flexibilizações da Didática possibilita uma superação

das definições reducionistas e uma contribuição para o fortalecimento do testemunho ético por parte dos professores. Por mais que, de forma consciente ou inconsciente, queiram reduzir a Didática ao tratá-la como sinônimo de técnica de ensino, haverá também um contradiscurso que evidenciará que o aspecto técnico não é o todo da Didática, e sim, que trata-se apenas de um dos seus vários aspectos.

Ao ocupar o seu espaço, esta pesquisa almeja contribuir para o preenchimento de uma lacuna nos estudos brasileiros sobre a Didática na perspectiva epistemológica, inclusive impulsionando possíveis desdobramentos que levem em consideração as propostas aqui apresentadas ou que apenas incentive novas pesquisas para que essa lacuna seja cada vez mais preenchida. Como foi dito, a Didática é pública, por isso, passou a ser um termo sobre o qual se pode opinar, entretanto, por saber que essas opiniões formam subjetividades, inclusive de professores, as pesquisas que estudam a Didática de forma básica/teórica são relevantes e sempre bem-vindas. Dizer isso é importante para evidenciar que há pleno reconhecimento que o assunto não foi esgotado nesta pesquisa, sobretudo porque a Didática é mutante por sofrer influência do tempo histórico, por isso, relacionar a Didática com a realidade deve ser um trabalho ininterrupto.

O desafio agora está em aprofundar e desdobrar em outras investigações as relações entre as flexibilizações e, principalmente, as implicações da provocação decolonial nos aspectos mais particulares da Didática situados no contexto escolar e/ou universitário. É sabido que grandes acontecimentos mudam a história da humanidade, sendo assim, é possível que a pandemia do novo coronavírus chamado de SARS-CoV-2, um mal natural, seja responsável por mudanças significativas em nível global. E de fato, desde de dezembro de 2019, quando a transmissão começou na cidade de Wuhan na China, passou a haver uma intensa divulgação de estratégias de proteção para evitar a transmissão, dentre elas, o distanciamento social e a higienização. Isso foi suficiente para mudar radicalmente as rotinas das pessoas, inclusive dos professores que passaram a trabalhar de forma remota – uma total necessidade de reinvenção do trabalho docente.

Neste cenário, muitas pessoas levantam o questionamento se as instituições de ensino permanecerão as mesmas. Talvez a pandemia não seja suficiente para fazer com que escolas e universidades possibilitem uma formação para uma nova sociedade. Entretanto, como já é possível perceber, as abordagens educativas estão sendo cada vez mais problematizadas para um novo normal, deste modo, quem sabe seja o momento propício também para pensar uma descolonização do professor, do ensino e da escola/universidade. Para isso, nada melhor do que contar com a Didática e as suas flexibilizações provocadas pela decolonialidade.

Possivelmente tenha sido perceptível que a expressão Didática decolonial não foi utilizada ao longo de todo o texto, sendo possível até que alguém tenha esperado sua utilização. Acontece que a presente pesquisa não buscou redefinir a Didática, e sim, apresentar novas reflexões dentro desse campo levando em consideração uma nova perspectiva. Em outras palavras, o presente trabalho espera ter apresentado uma releitura da Didática tocando em questões que foram negligenciadas ou que simplesmente ainda não recebem a devida atenção nas produções da área. Contudo, quem não se sentir incomodado, que use a expressão Didática decolonial para se referir a proposta apresenta neste trabalho. Que as pesquisas arqueológicas da relação entre Didática e decolonialidade continuem.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundo. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGUIAR, Jórissa Danilla Nascimento. Teoria Pós-Colonial, Estudos Subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, jul./dez. 2016.
- ALARCÃO, Isabel. Contribuição da Didática para a Formação de Professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 179-214.
- ALARCÃO, Isabel. Descobrir Galisson foi reconfortante para mim! **Synergies**, Portugal, n. 4, p. 43-44. 2016.
- ALARCÃO, Isabel. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, Belém-PA, Edição Especial, n. 8, p. 11-27, jan./abr. 2020a.
- ALARCÃO, Isabel. **Percursos da Didática**. Aveiro, Portugal: UA Editora, 2020b. (Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 4).
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o *locus* privilegiado para o seu desenvolvimento. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 125-138.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. In: PIMENTA, Selma Garrido [et al.]. **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-36.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

- APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017b.
- APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderno, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2016.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540. 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BORTOLINI, Bruna de Oliveira. **Walter Benjamin**: e a categoria de Experiência (Erfahrung). Passo Fundo, RS: Daniel Confortin, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 14 fev. 2020.

BROWN, Colin. **Filosofia e Fé Cristã**. São Paulo: Vida Nova, 2007.

BUBER, 1963 *apud* METZ, Johann Baptist. **A Fé em História e Sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1981.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; AZZI, Sandra. Didática e Construção da Práxis Docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Alternativas no ensino de didática**. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 97-128.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-24.

CARTA ESCRITA AOS EDUCADORES POR UM SOBREVIVENTE DA II GUERRA MUNDIAL. **RHS**, 2016. Disponível em: <<https://redehumanizaus.net/94743-ler-escrever-e-saber-aritmetica-so-serao-importantes-se-fizerem-nossas-criancas-mais-humanas/>>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 169-186.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHALMERS, Alan Francis. **A fabricação da ciência**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva. Lutero e a Reforma: reflexões sobre a crítica ao sistema financeiro e organização econômica das igrejas locais. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 172-186. 2017.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Epistemologia e Didática: reflexões sobre as dificuldades para o estabelecimento do objeto epistêmico da

Didática diante de critérios epistemológicos cientificistas. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60319>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; MARTINS, Elcimar Simão. Didática como Ciência e Didática como componente curricular em cursos de Formação de Professores: análise de documentos oficiais e percepções de estudantes. **Revista Cocar**, Edição Especial. n. 8, p. 126-145, jan./abr. 2020.

COMENIUS. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Edição Especial. n. 8 p. 45-66, jan./abr. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e Ensino: Relações e Pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-32.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do método: meditações**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 31-60.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, D. Enrique. **Método para a uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 24-34.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

EISENSTADT, Shmuel Noah. Modernidades Múltiplas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 35, p. 139-163, abr. 2001.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur. p. 63-79.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

ESTRELA, Albano. **Pedagogia ou ciência da educação.** Porto: Porto Editora, 1992.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARA, Patrícia. **Uma breve história da ciência.** São Paulo: Editora Fundamento Educacional Ltda., 2014.

FERES JÚNIOR, João. Introdução a uma Crítica da Modernidade como Conceito Sociológico. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v.15, n. 2, p. 28-41, jul./dez. 2010.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. Estudos Subalternos: uma introdução. **Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan./jun. 2010.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramento à Didática. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org.). **Didática, Saberes Docentes e Formação.** Cuiabá: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso (EdUFMT), 2019a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75-99.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019b. p. 65-88.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Verlaine. Adorno. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia: v. III: de Ortega y Gasset a Vattimo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 81-102.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2006.

GAUTHIER, Clermont. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. p. 49-74.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. p. 153-177.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014c. p. 101-128.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-Posições**, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul. 1996.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 5**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. XXXXXX, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan-abr. 2016.

GROSGUÉL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n.2, p. 337-362, jul-dez. 2012.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HAMM, Christian. Kant. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia**, v. II: de Kant a Popper. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 9-33.

HOCHMAN, Gilberto. A ciência entre a comunidade e o mercado: leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 199-231.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 26 de. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em 26 de. 2020.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1981.

JAY, Martin. **A Imaginação Dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto Dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Introdução e notas de Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: das origens a Max Weber. vol. 1. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LANDER, Edgardo Lander (org.) **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais**: Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. A Pandemia de Covid-19 e a Falência dos Imaginários Dominantes. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, v.25, n.2, p. 277-286, mai./ago. 2020,

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplina. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 39-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 89-147.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 43-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-42.

LIBÂNEO, José Carlos. Presente e futuro do campo disciplinar e investigativo da didática: que conteúdos? In: MARIN, Alda Junqueira Marin et al (orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. - Salvador: EDUFBA, 2019. p. 149-160.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Conversas sobre Didática e Currículos: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-32.

LIBÂNIO, João Batista; MURAD, Afonso. **Introdução à Teologia: perfil, enfoques, tarefas**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da Prática: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001;

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012;

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o Lugar da Didática no Trabalho do Professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan./jun. 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **A didática no âmbito da produção brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LÖWY, Michael. Marxismo e religião: ópio do povo? In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina [Orgs]. **A teoria marxista hoje: Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 298-315.

LÖWY, Michael. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. **Plural**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17.2, p. 129-142. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUTERO, Martinho. Aos Conselhos de Todas as Cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. In: _____. **Obras Selecionadas**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v.5.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Didática geral. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 16-32.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo Rodrigues. A Didática e a Formação de Professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-75, jan./abr. 2012.

MARTINEAU, Stéphane. O pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 129-152.

MARTINS, Paulo Henrique. **Teoria Crítica da colonialidade**. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades, 2019.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012a. p. 75-100.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos Escolares: a quem competem a seleção e a organização. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012b. p. 75-91.

- MARTON, Scarlett.. Nietzsche. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia, v. II:** de Kant a Popper. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. p. 181-205.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MCGRATH, Alister E. **Teologia sistemática, histórica e filosófica:** uma introdução a teologia cristã. São Paulo: Shedd Publicações, 2005.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v.32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017a.
- MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, p. 12-32. 2017b.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica:** Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidade. Buenos Aires: Del Signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **História Locais / Projetos Globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa.** Bogotá, Colombia, n.8, p. 243-281, ene./jun. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 9-29.
- MORAES, Ana Cristina de; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; SANTOS, Raquel Rogério. Contextos de desenvolvimento da proposta de Paulo Freire e do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): aproximações e descontinuidades. In: MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho (Organizadores). **Saberes e autonomia docente:** história, formação e profissionalização [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 114-139.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência;** tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. e THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 15. n. 30. p. 5-16, jul/dez. 2004.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.53-66.

OLIVA, Alberto. Kuhn: o normal e o revolucionário na reprodução da racionalidade científica. In: PORTOCARRERO, Vera (org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. p. 67-102.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 149-178.

PAIVA, Angela Randolpho. Marx Weber (1864-1920). In: TELLES, Sarah Silva; OLIVEIRA, Solange Luçan de (Orgs.) **Os Sociólogos: de Auguste Comte a Gilles Lipovetsky**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2018. p. 89-105.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia Prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Átila, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas / Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores)**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da Prática Ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-42.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012a. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 81-98.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é um fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2005.

PLATÃO. **A República**. 12. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. av.** [conectados]. v.19, n.55, p. 9-31. 2005a.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-razionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. 1492 y la población indígena de las Américas. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. "Bem-viver": entre o "desenvolvimento" e a "des/colonialidade" do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 01, p. 46-57, jan./jun. 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005b. Colección Sur Sur. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-28. 2002.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 202, p.1-11, mar. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Maria Thereza Rosa. Aguste Comte (1798-1857). In: TELLES, Sarah Silva; OLIVEIRA, Solange Luçan de (orgs.). **Os Sociólogos: de Auguste Comte a Gilles Lipovetsky**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2018. p. 9-30.

RIOS, Terezinha Azerêdo. É possível formar professores sem a Didática? **XVII ENDIPE**, Fortaleza, CE, livro 4, p. 1-11, 2014. Disponível em: <
http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/39.%20%20C3%89%20POSS%20C3%8DVVEL%20FORMAR%20PROFESSORES%20SEM%20A%20DID%20C3%81TICA_.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à Decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa. **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo**: o Ocidente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTORO, Fernando. Aristóteles. In: PECORARO, Rossano (org.). **Os filósofos**: clássicos da filosofia, v. I: de Sócrates a Rousseau. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 61-85.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento e transformação social: para uma ecologia dos saberes. **Somanlu**, Manaus-AM, ano 7, n. 1, jan./jun. 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Heron Da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Sulina: Porto Alegre, 1996.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-821.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonard. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-84.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. Porto Alegre, **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 23-35, mai./ago. 2010.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SCHÖN, Donald. Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- SCHULMAN, Norma. O Center for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. p. 15-48.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. Porto: Edições Afrontamentos, 1974a.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno. Vol. II: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750**. Porto: Edições Afrontamentos, 1974b.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.