

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda ¹
Rafael Avelino Fortes ²
Maria Eduarda de Almeida Santos ³

Thinking about critical epistemologies and their implications in teaching practice

Resumo:

Essa revisão teórica tem como eixo analítico as obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), com o objetivo de pensar a prática docente a partir de contribuições epistemológicas críticas, contra-hegemônicas. Analisa de forma sucinta o modelo global de racionalidade científica moderna (pensamento abissal) em crise e a construção de uma epistemologia do saber - dos diferentes saberes - e a implicação da pedagogia libertadora na prática docente. Dessa análise resulta a compreensão da necessidade de epistemologias críticas e plurais à prática docente reflexiva, aqui pensada como atividade formadora especificamente humana e, portanto, contextual, teórico-prática, dialógica, democrática, plural e emancipatória.

Palavras-chave: Ciência. Ensino. Epistemologias plurais. Reflexão crítica.

Abstract:

This theoretical review study has as its analytical axis the works of Boaventura de Souza Santos (A discourse on the sciences), Paulo Freire (Pedagogy of autonomy) and bell hooks (Teaching to transgress: education as a practice of freedom), with the objective of thinking about teaching practice based on critical, counter-hegemonic epistemological contributions. It succinctly analyzes the global model of modern scientific rationality (abyssal thinking) in crisis and the construction of an emerging scientific and social paradigm and the implication of liberating pedagogy in reflection on teaching practice. This analysis results in an understanding of the need for critical and plural epistemologies for reflective teaching practice - here thought of as a specifically human training activity and, therefore, contextual, theoretical-practical, dialogical, democratic and emancipatory.

Keywords: *Ciência. Ensino. Epistemologias plurais. Reflexão crítica.*

1. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora da área de Pedagogia no Programa de Mestrado em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT/UNIC e no IFMT- Campus Várzea Grande.
2. Doutor em Literatura pela UFMT - Campus Cuiabá-MT. Professor do IFMT-Campus Juína - MT.
3. Graduação em Ciências Biológicas pela UNEMAT - Campus Cáceres-MT.

1. INTRODUÇÃO

A prática docente, que é uma “prática educativa em si mesma” (FREIRE, 2024, p. 22), uma prática engajada (HOOKS, 2017) e uma experiência de interações e relações potencializadoras do reconhecimento dos saberes (Santos, 2009), ainda é influenciada pelo modelo ocidental de ciência moderna - racionalidade mecanicista e arbitraria em fase de declínio do seu ciclo hegemônico (SANTOS, 2002). Nesse contexto, a epistemologia é compreendida como um discurso imposto sobre as ciências, que define a qualidade do que é conhecimento verdadeiro a partir de um único modelo epistemológico, o da ciência moderna (SANTOS, 2009).

Entretanto, a epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9), produzida por atores sociais nos diferentes contextos em que produzem suas experiências pressupondo, portanto, uma ou várias epistemologias. Nesse sentido, Santos (2002) desenvolve um pensamento contra-hegemônico à soberania epistêmica da ciência moderna, no qual a epistemologia se refere à uma ideia relacionada às diversas formas de conhecimento contextuais e não abstratas elaboradas pela humanidade (Santos, 2002). O autor discute a epistemologia do saber, dos diferentes saberes, afirmando que há epistemologias diversas no mundo porque toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe diferentes saberes.

Em sua conferência de abertura da 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Boaventura de Sousa Santos afirma que Paulo Freire geralmente foi uma grande referência das epistemologias do Sul. “Elas são a tentativa de podermos aprofundar as lutas sociais por meio do fortalecimento dos conhecimentos que elas produzem no mundo de hoje” (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019). Ainda conforme os autores, a educação tem de ser ela própria democratizada e descolonizada, daí a necessidade de formar os formadores para que a prática docente reconheça a ecologia de saberes, a fim de questionar os lugares conceituais, teóricos e epistemológicos que durante séculos foram produzidos por homens e não por

mulheres, por brancos e não negros nem indígenas, e por países dominantes.

Bell Hooks (2017), também inspirada em Paulo Freire afirma a convicção na prática docente como uma ação capaz de confrontar esse e outros sistemas de dominação existentes no mundo. Conforme a autora, a educação como prática libertadora, crítica progressista e democrática, permite que os/as educandos/as aprendam e construam conhecimentos significativos e contextualizados com suas experiências de vida. Conhecimentos que Paulo Freire (2024, p. 31) chama de “saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

O pensamento contra-hegemônico de Paulo Freire tem em seu cerne o entendimento da educação como um processo de formação humana, uma prática de intervenção no mundo. Uma de suas dimensões é a categoria prática docente, compreendida como uma atividade formadora em si mesma, especificamente humana que se constitui dialógica, problematizadora e plural tanto no conhecimento dos conteúdos e na compreensão dos modelos ideológicos dominantes quanto no seu desvelamento, desmascaramento (FREIRE, 2024). Nesse contexto, os educandos são sujeitos sócio-históricos, contextualizados, cognoscentes e inacabados, por isso, na concepção mecanicista/técnica do conhecimento hegemônico não há espaço para a formação humana.

Na mesma direção, para Bell Hooks (2017), a prática ou práxis docente remete à ação e reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo, em uma relação mútua de participação e partilha do conhecimento. Essa prática, conforme a autora, converge com uma pedagogia engajada, crítica e progressista que não reforça os sistemas de dominação existentes, mas os problematizam.

Nesse sentido, a questão problematizadora desse estudo está direcionada à seguinte questão: quais seriam as implicações dessas epistemologias críticas, contra-hegemônicas na prática docente?

Dessa forma, esse estudo de revisão teórica (GIL, 2008), centrado na obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), tem como objetivo pensar

sobre a prática docente a partir dessas contribuições epistemológicas consideradas no contexto desse estudo como críticas, ou seja, contra-hegemônicas.

2. O MODELO DE CIÊNCIA MODERNA E A PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES

Santos (2002), que em seus estudos propõe uma epistemologia do sul – pensamento descentrado, não abissal e de resistência política e epistemológica contra-hegemônica – na décima terceira edição da obra: Um discurso sobre as ciências, salienta que o modelo de racionalidade da ciência moderna foi constituído no século XVI e desenvolvido nos séculos seguintes nas ciências naturais e estendido a partir do século XIX às ciências sociais, sendo a estas negadas o caráter racional de conhecimento por serem consideradas como ausentes de princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim sendo, o modelo de racionalidade científica moderna é global e totalitário por considerar somente a forma de conhecimento das ciências naturais como verdadeira.

Como uma forma de conhecimento que faz distinção arbitrária entre natureza e pessoa humana, o conhecimento científico válido se sustenta pela observação sistemática, descomprometida e rigorosa dos fenômenos naturais e na matemática como instrumento de análise e lógica de investigação, sendo cientificamente irrelevante o conhecimento que não pudesse ser rigorosamente dividido e quantificável. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. "Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade" (SANTOS, 2002, p. 15).

Desse modo, a natureza teórica do conhecimento científico moderno se fundamenta em pressupostos epistemológicos (verdade) e nas regras metodológicas (rigor) para a formulação de leis causais a serem consideradas em qualquer contexto do mundo, visto que o espaço e tempo são irrelevantes. Um mundo-máquina que o racionalismo cartesiano (René Descartes) torna possível de ser conhecido pela fragmentação de tudo o que o constitui.

A ciência moderna ocidental é produto de um pensamento abissal, que, por sua vez produz distinções que ainda persistem e são rigorosamente guardadas e vigiadas. Todas as realidades que foram posicionadas do outro lado da linha são excluídas, assim como a diferença e a co-presença. Desse modo, o pensamento abissal legitima e impõe a centralidade da ciência moderna na disputa epistemológica da validade universal científica e não científica (SANTOS, 2009).

Contrária a esse modelo de racionalidade moderna destaca-se a epistemologia da pedagogia libertadora do educador brasileiro Paulo Freire, conhecida e reconhecida globalmente pela sua força de resistência política e epistêmica e continuamente fortalecida por novas e diversas formas de conhecimentos contra-hegemônicos produzidas na América Latina e Caribe, bem como no norte global por intelectuais como Henry A. Giroux (pedagogo e teórico da pedagogia crítica) e Bell Hooks (professora, intelectual e teórica na perspectiva crítica feminista, antirracista e decolonial), dentre outros.

Para Freire (2024) a formação e a prática docente na perspectiva progressista crítica precisa sustentar-se na compreensão de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção" (FREIRE, 2024, p. 47). Desse modo, o autor acrescenta que o conhecimento precisa ser construído com rigorosidade metódica, porém, isso não significa aplicar o modelo determinista preestabelecido pela ciência moderna como único e verdadeiro, posto que, tanto o saber como o ser têm historicidade. Esse entendimento também dialoga com Pimenta (2009), quando a mesma diz que a prática docente é uma prática social com contextos histórico/sociais/culturais/organizacionais, portanto, não é uma atividade técnico-mecânica.

Nesse viés, Santos (2002) argumenta que a rigorosidade metódica precisa considerar os projetos cognitivos locais e concretos e as possibilidades de ação humana no mundo a partir de um espaço e tempo local, que, inclusive, pode se constituir a partir de uma pluralidade metodológica (SANTOS, 2000).

Com efeito, Freire (2024) propõe a problematização da educação bancária, a partir de uma prática docente crítica que assume como parte do ensinar a compreensão de que educadores/ras e educandos/as são seres históricos, sociais, culturais, ativos e inconclusos. Assim,

através da conscientização (emancipação intelectual, conhecimento crítico), da abertura à curiosidade epistemológica vão assumindo-se reciprocamente, sujeitos e objetos de um processo de ensinar, na qual, a autonomia, curiosidade, saberes, dignidade e identidade dos/as educandos/as são respeitados por educadores/ras dialógicos/as, problematizadores/ras, que têm esperança (algo indispensável à experiência humana), engajamento e que recusam a posição de licenciabilidade e neutralidade na ciência, assim como da prática educativa.

Na mesma direção segue o pensamento de Bell Hooks (1952-2021). Professora afro-americana, ativista e pensadora crítica influenciada pela maneira libertadora de Paulo Freire pensar a realidade social e lutar contra a mentalidade colonizadora. E, também, cujo pensamento de resistência extrapolou os limites geográficos do lugar onde nasceu e abriu uma agenda teórica para uma educação feminista libertadora e luta global contra a dominação e em favor da linguagem libertadora àqueles que viviam silenciados.

Conforme Hooks (2017), o modelo de racionalidade moderna é um sistema de dominação que traz em seu cerne a cisão entre sujeito e objeto, mente e corpo e a fragmentação do saber e do ser. A autora mostra em seus textos que aprendeu a fazer esse questionamento quando, a partir das leituras de Paulo Freire, desenvolveu a fé na educação libertadora e engajada na qual docentes e discentes são sujeitos ativos, produtores de conhecimentos e contextualizados. Nesse sentido, Hooks (2017) e Freire (2024) concordam que a relação estanque e incomunicável entre sujeito/objeto que regula a ciência moderna cede lugar para a construção de uma relação sujeito/objeto indissociável porque subjetividade e objetividade estão em permanente dialogicidade e não podem ser dicotomizados na prática docente. Assim como Bell Hooks, Paulo Freire também usa o termo engajado remetendo-o à prática docente que não alheia-se às condições sociais, culturais e econômicas dos/as educadores/as e educandos/as.

Quando a educação é a prática de liberdade, a prática docente é engajada de maneira que professores/as e alunos/as são sujeitos que se fortalecem e se capacitam mutuamente guiados, não por um modelo de racionalidade, mas por um processo de ensino e aprendizagem holístico que possibilita crescimento

para o/a docente, que também será fortalecido/a e capacitado/a nesse processo (HOOKS, 2017). Porque quem forma se forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado, assim docência e discência se relacionam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2024).

Dessa forma, pode-se dizer que o pensamento de Santos (2009) também afirma a necessidade da prática docente ser construída continuamente considerando a não existência de único saber, mas de uma ecologia de saberes contextuais que precisam ser articulados e visibilizados, de maneira a confrontar o saber científico moderno como único e totalitário e dialogar com as diversas formas de existência.

Ademais, Santos (2002; 2009) argumenta que a ciência moderna em suas primeiras formulações dadas pelo racionalismo cartesiano (René Descartes) e empirismo de Francis Bacon - caracterizadas como positivismo oitocentista - afirmava a existência de apenas duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas conforme o modelo mecanicista das ciências naturais, no qual assumia-se que as ciências sociais nasceram para serem empíricas.

Santos (2002) diz que esse modelo de racionalidade vem atravessando uma crise profunda e irreversível favorecida por reflexões epistemológicas diversas sobre o conhecimento científico, feitas por pesquisadores que problematizam a sua prática científica incluindo a análise das condições sociais e dos contextos culturais, considerados por muito tempo apenas na reflexão epistemológica da sociologia da ciência. Para Freire (2024) essas reflexões são feitas também na prática formadora por educadores/as que ao falar sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria, tomam a própria prática como exemplo concreto. Essa é a prática docente crítica "de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 2024, p. 53).

A racionalidade hegemônica moderna 'fecha as portas para muitos outros saberes do mundo, é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato' (SANTOS, 2002, p. 32). A forma de rigor utilizada pelo cientista moderno destrói a relação sujeito/objeto e a personalidade da natureza. Assim, a crise do paradigma da ciência moderna é, conforme Santos (2002), integrada por intelectuais,

cientistas, educadores/as que ousam sair dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos ancestrais para buscar uma racionalidade mais plural e encantada. Daí a compreensão de que a crise do paradigma dominante traz consigo a configuração do paradigma emergente, ou seja, do conhecimento científico pós-moderno.

Santos (2002), esclarece que a sua discussão sobre a configuração do paradigma emergente é uma síntese pessoal sustentada por uma imaginação sociológica que considera o paradigma que se anuncia, como científico e social. Dessa forma, organiza a sua argumentação através de quatro teses.

A primeira tese: "Todo conhecimento científico-natural é científico-social", argumenta que a dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais não tem sentido, por se contrapor aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade, e, nesse sentido, pela própria concepção de que consciência e matéria são interdependentes e não estão ligadas por nexos de causalidade e medidas matemáticas.

A ciência pós-moderna ou paradigma emergente, de acordo com Santos (2002) promove as interações e intertextualidades em projetos de conhecimento locais e unos. Nesse diálogo, Freire (2024) afirma que o/a professor/a crítico/a pensa errado quando pensa mecanicistamente e de forma fragmentada a produção do conhecimento e o ensina desconectado do concreto vivido pela escola, pelos/as alunos/as e das experiências cotidianas da prática docente. Nesse sentido, cabe indagar: quando se ensina sobre genética é correto deixar de discutir as consequências do racismo científico validado pela Biologia e Antropologia Física no século XIX? O ensino de Biologia não deve questionar as desigualdades raciais e sociais?

Considerando essa influência e sua posição indiscutivelmente humanista, se Paulo Freire tivesse problematizado e desenvolvido uma teorização específica sobre o racismo na educação brasileira, sua epistemologia contribuiria significativamente para o debate. Na obra *Pedagogia da autonomia*, embora, não seja realizada uma análise específica, termos como racismo, branquitude, preconceito, discriminação são inseridos nas discussões, inclusive no capítulo I, título 17, Paulo Freire argumenta que a prática educativa deve rejeitar qualquer forma de discriminação.

Como bem diz Freire (2024, p.32) "Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?". "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido" (FREIRE, 2024, p. 32). Esse tipo de prática docente além de sustentar a cisão entre sujeito e objeto, promove a objetificação de docentes e discentes e ainda fortalece a compartimentalização (HOOKS, 2017).

A segunda tese de Santos (2002) sobre o paradigma de ciência emergente afirma que "todo o conhecimento é local e total", sustentando-se no argumento de que o conhecimento fragmentado em disciplinas especializadas segrega as disciplinas e áreas de conhecimento ao mesmo tempo em que cria de forma arbitrária fronteiras entre as mesmas. O conhecimento é total e local porque é contextual e envolve os grupos sociais concretos e os projetos de vida adequados às necessidades locais. "A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. O conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia em busca de novas interfaces" (SANTOS, 2002, p. 47-48).

Nesse sentido, pode-se falar em epistemologias que tratam da multidimensionalidade do real e do conhecimento indiviso e não fragmentado e hierarquizado e dos aspectos sociais, culturais, históricos, espirituais e ecológicos. Como bem diz Moraes (1997) em sua obra: *O paradigma educacional emergente*, a ciência emergente ensina que tudo está em movimento dinâmico, pluralista e holístico. Isso implica pensar que, na educação as ações do sujeito e do objeto são recíprocas, que é preciso encorajar diferentes formas de diálogo entre as múltiplas epistemologias, baseá-las na prática e desenvolvê-las com base na prática.

Na obra, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire discute a formação e a prática docente crítica ou progressista indissociada da reflexão crítica sobre a prática, que enquanto dimensão social da formação humana, deve estar voltada ao desenvolvimento da autonomia ou de uma pedagogia libertadora. Para Saul e Saul (2016), Paulo Freire elabora na obra a sua concepção do saber fazer docente, dando ênfase aos fundamentos políticos,

filosóficos e antropológicos de sua proposta contra-hegemônica para a compreensão da prática docente e aprofundando temas específicos relacionados à prática de ensinar-aprender e à formação docente. A formação docente para Paulo Freire deve ser um processo permanente em que educadores/as e educandos/as compreendam-se como seres inacabados.

Freire (2024), traz à tona a discussão de saberes considerados fundamentais à formação e prática docente de educadores críticos ou progressistas problematizadas a partir das palavras iniciais: "Ensinar exige", talvez como uma forma de afirmar e sistematizar suas reflexões sobre a docência e a existência de conteúdos obrigatórios na docência que são demandados pela prática educativa em si mesma e elaborados pelos sujeitos em suas experiências formadoras contínuas.

Esse pensamento recusa a fragmentação do saber e a relação hierarquizada entre os saberes porque a prática educativo-crítica deve estar apoiada no diálogo recíproco (intercomunicação) entre os sujeitos e entre os sujeitos e as áreas de conhecimento, de maneira que um não se torne objeto do outro, com vistas a uma formação humana emancipadora. A fragmentação do saber é um dos erros epistemológicos da educação bancária, que por sua vez, se aproxima aos modelos de formação centrados na racionalidade técnica.

Sob o mesmo ponto de vista, Hooks (2017) diz que a maioria dos/as docentes recebeu formação acadêmica sustentada por modelos que reforçam sistemas de dominação e parcialidades, por isso, muitos/as se sentem incomodados/as com práticas pedagógicas progressistas, engajadas que buscam construir currículos integrados, contextualizados e multiculturais e, que, portanto, questionam as parcialidades estabelecidas pela racionalidade técnica.

Nesse contexto, teoria e prática também precisam estar em relação de reciprocidade e não de dicotomia. Assim como Paulo Freire, Bell Hooks diz que a teoria por si só, ou seja, a teoria abstrata, narcisista, não liberta se não promover a prática. Esses pensadores afirmam a importância da teoria para pensar a prática docente e possibilitar a produção autônoma de novos conhecimentos a partir das experiências cotidianas. Portanto, a cisão entre teoria e prática nega o poder da educação libertadora para o desenvolvimento da consciência crítica.

A terceira tese de Santos (2002) sobre o paradigma de ciência emergente firma que "todo conhecimento é autoconhecimento", explica que a ciência moderna criou o sujeito epistêmico mas impôs-lhe a distância empírica por não aceitar a interferência dos valores humanos no conhecimento objetivo.

Porém, na prática educativo-crítica uma das tarefas mais importantes é criar condições para que os/as educandos produzam saberes assumindo-se como sujeitos e objetos, ou seja, nas suas relações com os outros e os/as educadores/as aprendam a assumir-se como seres sociais, históricos, pensantes críticos, transformadores e capazes de ser e sentir, senão a prática educativa deixa de ser um processo de formação humana e vira puro treinamento (FREIRE, 2024). E ainda, conforme o autor, a inserção crítica só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade. "Daí que seja necessário, numa indiscutível "racionalização", não propriamente negá-lo, mas vê-lo de forma diferente" (FREIRE, 1987, p.39).

Em concordância, Bell Hooks (2017) afirma que a prática docente engajada precisa oferecer a oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico, pois independente de qualquer marcador de diferença social como: classe, raça, gênero, religião, pensar criticamente sem considerar o nosso ser e nossos modos de existência, impede a nossa capacidade de progredir, mudar e crescer. Em outras palavras, "não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que se funde na dialogicidade" (FREIRE, 2024, p.42).

A quarta e última tese sobre o paradigma de ciência emergente de Santos (2002) firma que "todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum", porque a racionalidade da ciência moderna não dá conta de explicar a nossa maneira de ser e estar no mundo. Pelo contrário, a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento, ou seja, outras racionalidades, a exemplo do conhecimento do senso comum, o conhecimento prático que orienta as nossas ações cotidianas. Para a ciência moderna o senso comum é ilusório, para a ciência emergente, pós-moderna enriquece as nossas relações com o mundo.

Com efeito, segundo Santos (2002), o paradigma emergente faz uma ruptura epistemológica no sentido de realizar uma inversão, ou seja, o conhecimento científico é realizado na medida em que se converte em

senso comum. Isso porque, o senso comum é prático e se reproduz nas experiências de vida dos grupos sociais, é interdisciplinar, é imetódico e privilegia ação.

Freire (2014) afirma como primordial na prática docente o respeito ao senso comum, aos saberes de pura experiência feito. Daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia dos saberes. Esses saberes precisam ser discutidos de maneira que vão criticizando-se e aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, ao ponto de transformarem-se em curiosidade epistemológica. Assim, a prática preconceituosa em relação ao sujeito ou ao saber precisa ser rejeitada pela comunicação recíproca.

Com efeito, o paradigma emergente contrapõe-se à linha abissal epistemológica inventada pela ciência moderna do norte global, de maneira que os conhecimentos populares, práticos, as crenças e conhecimentos produzidos por grupos sociais historicamente discriminados e ou aprisionados do outro lado da linha abissal (camponeses, indígenas, negros, pessoas com deficiência) não são considerados como conhecimentos. Isso porque, o projeto colonial eurocêntrico foi tido como o marco inicial das construções modernas de concepções de conhecimento, assim, os povos autóctones e colonizados foram colocados do outro lado da linha, como os da natureza, os inexistentes, os sem humanidade, os sub-humanos. Por isso, a ciência moderna não pode ser pensada sem sub humanidade moderna (SANTOS, 2009).

As epistemologias abissais do norte global impõem fronteiras que resultam intencionalmente, conforme Santos (2009), no epistemicídio das epistemologias, ou seja, das experiências cognitivas construídas por grupos sociais oprimidos. Para além dessa compreensão, a filósofa e ativista antirracista Sueli Carneiro, pensa o epistemicídio como um processo persistente de negação do acesso à educação de qualidade, de produção da inferiorização intelectual, de discriminação contínua no processo educativo, de desqualificação e silenciamento das formas de conhecimento, de negação da condição de sujeitos cognoscentes dos povos dominados. "E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte

a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2023, p. 97).

Dessa forma, o paradigma emergente, remete à um novo pensamento, um pensamento pós-abissal, que significa um pensamento alternativo de alternativas, contra-hegemônico, descentrado, uma epistemologia do sul. "O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2009, p. 43).

Então, Santos (2009) argumenta ainda que a justiça social global está ligada à injustiça cognitiva global, portanto, lutar pela justiça social global é, também, uma luta pela justiça cognitiva global. Por isso, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna para aprender com o sul, utilizando a epistemologia do sul com uma ecologia de saberes, isto é, com reconhecimento da diversidade de saberes em interações, dentre os quais, a ciência moderna é apenas uma delas. A ecologia de saberes é interconhecimento, ou seja, "é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios" (SANTOS, 2009, p.47).

Nesse sentido, a ecologia de saberes é uma epistemologia pós-abissal que trabalha com a interdependência entre os saberes científicos e não científicos. Como exemplo, os conhecimentos dos camponeses, indígenas, africanos e afrodescendentes, sobre a conservação da biodiversidade e da vida e de seus universos simbólicos transmitidos oralmente de geração em geração, são reconhecidos. O contexto da ecologia de saberes não se baseia e nem constrói hierarquias de conhecimentos abstratos para intervir no mundo (SANTOS, 2009).

A partir da discussão realizada até aqui é possível pensar que a educação, no viés de um paradigma educacional emergente, precisa constituir-se de epistemologias plurais que problematizam continuamente a prática pedagógica docente. As contribuições de Paulo Freire e Bell Hooks permitem compreender a categoria prática docente como uma atividade formadora especificamente humana e, portanto, dialógica e plural. Nesse contexto, os educandos são sujeitos sócio-históricos, contextualizados, cognoscentes e

inacabados, por isso, na concepção mecanicista do conhecimento não há espaço para a formação humana.

2.1 A prática docente e a reflexão crítica sobre a prática

A obra de Paulo Freire é uma referência crítica, contra-hegemônica obrigatória no estudo da formação e prática docente que se opõe a modelos de formação pré-estabelecidos sustentados na racionalidade técnica e determinista. Sua discussão entrelaça categorias conceituais como diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, dentre outros, alinhando-se às racionalidades prática e crítica e refletindo a complexidade dos contextos concretos da prática e a autonomia dos/as professores/as para mobilizar saberes teóricos e práticos fundamentais à construção de conhecimentos novos e reflexão crítica sobre a prática a fim de transformá-la (SAUL; SAUL, 2016).

Para Paulo Freire, a formação permanente e reflexão crítica sobre a prática docente estão imbricados porque formação permanente "pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo" (SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

Em conformidade, Bell Hooks (2017) enfatiza que no contexto da pedagogia crítica, engajada, progressista, a reflexão crítica sobre a prática abraça o desafio da autoatualização constante, assim os/as professores/as serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que realmente envolvam os alunos em saberes que aumentem suas capacidades de viver plenamente.

António Nóvoa, um estudioso do campo da formação docente, em seu texto intitulado: Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico, reconhece a importância do referencial de Paulo Freire para o mundo. Para Nóvoa (1998), um dos princípios fundamentais da obra de Paulo Freire é a prática educativa dialógica, baseada nos conhecimentos, na realidade cotidiana concreta e na práxis dos/as educandos/as e fortemente enraizada nos seus contextos culturais. Nesse sentido, o diálogo não é uma questão estratégica mas um aspecto central do processo educativo intimamente ligado à convicção

de que é preciso construir uma ligação forte entre a teoria e a prática.

De acordo com Nóvoa (1998), Paulo Freire aprofunda as condições de uma unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática posto que a prática separada da teoria é puro verbalismo é ativismo cego. "Na verdade, defende que não há práxis autêntica fora da unidade dialética prático-teoria, do mesmo modo que não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto (NÓVOA, 1998, 177). Nesse sentido, Freire (2024), diz que as epistemologias são necessárias à reflexão crítica sobre a prática de tal modo concreto que quase se confundam com a própria prática.

Desse modo, a prática docente crítica implica o movimento dinâmico e constante de reflexão na ação. Esse processo é vital para que o saber fazer espontâneo seja superado pela curiosidade epistemológica. Freire (2024) esclarece que a teoria é necessária à reflexão crítica, porém se a prática for objeto de análise a epistemologia não pode estar separada da prática. A relação teoria e prática é dialética, de comunicabilidade na prática docente reflexiva.

E ainda, esse processo resulta na reflexão sobre a ação, ou seja, no saber compreender, que por sua vez, provoca rupturas, mudanças, novos conhecimentos e novos compromissos assumidos pelos sujeitos que também se reconhecem como objetos, e, portanto, como seres históricos, culturais, sociais e pensantes. Por isso, Freire (2024, p.40) diz: "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", pois esse é um exercício necessário à produção e ao desenvolvimento da autonomia ou liberdade e emancipação de educadores/as e educandos/as.

Vale ressaltar que a necessidade da reflexão crítica sobre a prática docente está conectada com o pensamento contra-hegemônico porque busca construir dialogicamente uma prática educativa sustentada na liberdade e autonomia dos/as educados/as, no desenvolvimento do pensamento crítico, nas diversas formas de saberes e modos de existência e na realidade concreta, contextual a fim de construir e reconstruir continuamente novos conhecimentos e novas formas de ser e de agir no mundo e com o mundo. "Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a

avaliação do meu próprio fazer com os educandos" (FREIRE, 2024, p.71).

Bell Hooks (2017) diz que essa prática de reflexão é necessária para a docência em todos os níveis educacionais porque vai mostrar que o modo de ensinar a partir de um modelo de pensamento determinista e hegemônico considerado por muito tempo universal, precisa mudar. Conforme a autora, muitos/as docentes aprendem a ensinar imitando esse modelo e se perturbam com as implicações políticas de uma educação sustentada em currículos multiculturais e multirreferenciais. Nesse sentido, Santos, Oliveira e Sússekind (2019) ressaltam que Boaventura de Sousa Santos também argumenta sobre a necessidade da formação permanente dos/as educadoreas/as e dos/as formadores/as.

3. METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Conforme Ludke e André (2015, p.20) "O estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". E ainda, conforme as autoras a pesquisa de abordagem qualitativa contribui para um entendimento mais completo e detalhado da realidade educacional.

Assim, foi realizado uma pesquisa teórica centrada na seguinte questão: quais seriam as implicações dessas epistemologias críticas, contra-hegemônicas na prática docente? Esse tipo de estudo teórico é desenvolvido "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

Dessa forma, esse estudo de revisão teórica (GIL, 2008), centrado na obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), tem como objetivo pensar sobre a prática docente a partir dessas contribuições

epistemológicas consideradas no contexto desse estudo como críticas, ou seja, contra-hegemônicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia crítica de Boaventura de Sousa Santos contrapõe-se à racionalidade científica moderna ocidental através de quatro teses: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo o conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento e 4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Esse pensamento contra-hegemônico converge com o pensamento de Paulo Freire e Bell Hooks possibilita pensar continuamente a prática pedagógica docente como uma atividade formadora especificamente humana e, portanto, contextual, dialógica, relacional, plural, que sempre se amplia e busca novas interfaces. Nesse sentido, essas epistemologias críticas contra-hegemônicas da pedagogia têm implicações importantes na reflexão crítica sobre a prática docente.

A prática docente, compreendida como uma atividade formadora em si mesma, especificamente humana que se constitui dialógica, problematizadora e plural, precisa confrontar a influência do modelo de racionalidade da ciência moderna. Nesse contexto, a epistemologia da pedagogia libertadora de Paulo Freire afirma-se como um contraponto por sua força de resistência política e epistêmica firmada constantemente por perspectivas diversas de conhecimentos que se contrapõem ao modelo de ciência moderna eurocêntrica e ao modelo do norte global de produção mundial de conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire discute a formação e a prática docente crítica ou progressista indissociada da reflexão crítica e permanente sobre a prática, que enquanto dimensão social da formação humana, deve estar voltada ao desenvolvimento da autonomia ou de uma pedagogia libertadora.

Assim, dessa análise resultam algumas questões como: a necessidade de pensar criticamente a prática docente a partir de epistemologias críticas e plurais, de forma contínua, e a partir da compreensão dos/as educadores/as e educandos como sujeitos sócio-

históricos com vistas ao desenvolvimento de uma formação humana emancipadora.

Por fim, com influência das epistemologias críticas trabalhadas nesse artigo, afirma-se que o processo de ensinar é especificamente de formação humana, portanto, exige comprometimento com uma forma de educação que faça rupturas com o modelo hegemônico de racionalidade determinado pelo norte global, no sentido de construir uma docência-discência crítica, reflexiva e contínua sustentada na relação dialética entre teoria-prática, diversidade ou ecologia de saberes e contextualização das experiências e modos diversos de existir, saber e agir.

Por fim, é pertinente ressaltar que a prática docente é em si político-pedagógica, por isso deve ser constantemente refletida, construída e reconstruída. Desse modo a neutralidade na educação é inviável. Assim, na prática educativa crítica ensinar exige disponibilidade para o diálogo aberto, crítico, respeitoso, inclusivo, diverso, contextualizado e recíproco com vistas a possibilitar novas e múltiplas perguntas e respostas.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2008.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9ª edição. Campinas SP; Papyrus, 1997.
- NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, M. W.; Nóvoa, A. (Orgs.). **Paulo Freire**: Política e pedagogia. Portugal: Porto Editora, 1998, p. 167-182.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-71.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. *In*: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 9-20.
- SANTOS, B. de S.; OLIVEIRA, J. M. V.; SÜSSEKIND, M. L. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/ Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 24 (1). 2019, p. 1-12. Acesso em 21 dez. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240053>
- SAUL, A. M. & SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. (61) 1, 2016, 19-35. Acesso em 21 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>