

Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein

Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo, Brasil
telmomarcon@gmail.com

Resumo: O presente texto propõe reconstruir alguns pressupostos epistemológicos de dois autores contemporâneos: Boaventura de Sousa Santos e Immanuel Wallerstein. Ambos fundamentam, por caminhos próprios, uma crítica ao modelo de ciência que se consolidou no século XIX, alicerçada em pressupostos epistemológicos questionáveis, de modo especial frente às complexas realidades emergentes na América Latina. Quais são as principais críticas feitas ao modelo de ciência hegemônico? Quais as perspectivas que esses dois autores apontam, especialmente em relação às ciências sociais, no sentido de contribuir de modo efetivo na fundamentação de uma epistemologia capaz de apreender os complexos e contraditórios processos históricos? Buscando dar conta desses desafios, o texto inicia com uma introdução geral para contextualizar a discussão. Em seguida, ele trata da reconstrução dos principais argumentos de cada autor individualmente e conclui destacando as potencialidades dessas contribuições para a fundamentação de uma epistemologia que seja capaz de dialogar com diferentes áreas do conhecimento, de modo a contribuir com as políticas educacionais na América Latina, tanto em relação ao passado quanto o futuro.

Palavras-chave: Política educacional. Epistemologia. Boaventura de Sousa Santos. Immanuel Wallerstein.

Epistemología y política educativa: contribuciones de Santos y Wallerstein

Resumen: Este texto se propone reconstruir algunos supuestos epistemológicos de dos autores contemporâneos: Boaventura de Sousa Santos e Immanuel Wallerstein. Ambos fundamentan, por caminos propios, una crítica al modelo de ciencia que se consolidó en el siglo XIX, en base a supuestos epistemológicos cuestionables, especialmente frente a las complejas realidades emergentes en América Latina. ¿Cuáles son las principales críticas que se hacen al modelo de ciencia

Marcon, T. (2016). Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein, v. 1, n. 1, pp. 30-55.

Artigo recebido em: 02-05-2015
Artigo aceito em: 12-07-2015

hegemónico? ¿Cuáles son las perspectivas que estos dos autores apuntan, especialmente en relación a las ciencias sociales, en el sentido de contribuir de manera efectiva a la fundamentación de una epistemología capaz de aprehender los complejos y contradictorios procesos históricos? Buscando dar cuenta de estos desafíos, el texto comienza con una introducción general para contextualizar la discusión. Sigue con la reconstrucción de los principales argumentos de cada autor individualmente, y concluye resaltando el potencial de estas contribuciones para la fundamentación de una epistemología que sea capaz de dialogar con las diversas áreas del conocimiento, de modo de contribuir con las políticas educativas en América Latina, tanto en relación al pasado cuanto al futuro.

Palabras clave: Política educativa. Epistemología. Boaventura de Sousa Santos. Immanuel Wallerstein.

Epistemology and educational policy: contributions of Santos and Wallerstein

Abstract: This paper proposes to reconstruct some epistemological assumptions of two contemporary authors: Boaventura de Sousa Santos and Immanuel Wallerstein. Both authors ground, on their own path, a critique of the model of science that was consolidated in the 19th century, based on questionable epistemological assumptions, especially in face of the complex emerging realities in Latin America. What are the main criticisms made about the hegemonic science model? What are the perspectives that these two authors indicate, especially regarding the social sciences, in order to effectively contribute to ground an epistemology that is able to capture the complex and contradictory historical processes? Aiming to deal with these challenges, this paper begins with a general introduction to contextualize the discussion. After that, the text deals with the reconstruction of each author's individual main arguments and concludes emphasizing the potentialities of these contributions to ground an epistemology that is able to have a dialog with different areas of knowledge, in order to contribute with the educational policies in Latin America, with regard to the past and the future.

Keywords: Educational Policy. Epistemology. Boaventura de Sousa Santos. Immanuel Wallerstein.

Considerações iniciais

A motivação de discutir o tema proposto tem várias justificativas. Em primeiro, a necessidade de aprofundar questões de natureza epistêmica, em parte negligenciadas por pesquisas no campo da educação. Em segundo, porque há elementos e questões emergentes nos contextos atuais que tornam complexas as análises tanto em relação ao passado quanto na elaboração de projetos futuros, colocando exigências que não são meramente técnicas ou instrumentais, mas epistêmicas. Em terceiro, que as reflexões epistemológicas de Santos e Wallerstein são permeadas de uma postura crítica dentro da qual se configuram compromissos com grupos sociais historicamente *marginalizados* ou *ausentes* de pesquisas educacionais. Finalmente, as contribuições que esses autores podem trazer para análises críticas dos contextos socioculturais, econômicos e políticos latino-

americanos, pressupostos para a formulação e implementação de políticas educacionais críticas e emancipatórias.

As complexas relações que foram e estão sendo construídas na América Latina exigem esforços não apenas políticos, mas também epistêmicos. Não basta assumir posturas críticas e disposição para mudar. É fundamental avançar em análises consistentes sobre as contraditórias relações construídas, dando conta dos processos de silenciamento, mas também das várias formas de resistência, bem como da pluralidade de experiências construídas em meio às práticas de violência física e simbólica e que, hoje, permitem avaliações positivas, potencializando iniciativas em várias frentes, entre elas, no campo das políticas educacionais. Santos e Wallerstein põem em debate várias questões epistemológicas que, historicamente, foram negligenciadas e, por consequência, legitimaram práticas de dominação e subserviência. As reflexões desses autores permitem novos olhares que contemplam sujeitos, historicamente silenciados, que construíram experiências significativas e inovadoras. Eles contribuem para fundamentar uma perspectiva epistêmica que supere binarismos, polarizações simplistas ou antinomias entre opressor/oprimido; colonizador/colonizado; dominante/dominado; micro/macro; nomotético/ideográfico. As relações socioculturais precisam ser compreendidas em suas múltiplas inter-relações, ou seja, elas não ocorrem dicotomicamente. Ao contrário, são relações contraditórias que se entrecruzam e perpassam as várias dimensões, não apenas econômicas ou políticas. Por isso, as relações de dominação não podem ser pensadas apenas do ponto de vista do opressor, desconsiderando a incorporação pelos oprimidos de valores oriundos da cultura dominante. Freire, há tempo, chamou atenção para esses processos na *Pedagogia do Oprimido* (1981). Que contribuições Santos e Wallerstein podem trazer para fundamentar uma epistemologia capaz de dar conta dos contraditórios processos históricos e contribuir para pensar, de modo particular, as políticas educacionais?

Críticas ao paradigma epistemológico hegemônico: contribuições de Boaventura de Sousa Santos¹

As reflexões que seguem estão circunscritas às contribuições de Boaventura de Sousa Santos. No entanto, suas pesquisas e produções são, de um modo geral, resultantes de ações coletivas através dos grupos de estudos que coordenou, principalmente as atividades

¹ Dados sobre o autor podem ser encontrados no site: <http://www.boaventuradesousasantos.pt>.

articuladas pelo Centro de Estudos Sociais (CES - <http://www.ces.uc.pt/ces/>). No campo epistemológico, por exemplo, ele tem duas obras pessoais que inauguram suas reflexões (*Um discurso sobre as ciências*, 2010a; *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, 1989) e outras duas que são produções coletivas (*Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*, 2004; *Epistemologia do Sul*, 2010b).

No conjunto dessas pesquisas, perpassa uma preocupação epistemológica que inclui uma crítica ao modelo hegemônico, uma análise da crise em curso e também a formulação de uma compreensão ampliada de epistemologia, tendo como referência elementos emergentes. Na introdução da obra *Epistemologia do sul*, Santos e Meneses dão a seguinte definição para o conceito de epistemologia:

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

Muito antes da publicação da obra *Epistemologia do sul*, Boaventura de Sousa Santos foi fundamentando uma crítica à epistemologia moderna, que denomina hegemônica. Na obra *Um discurso sobre as ciências* (2010a), publicada inicialmente pelas Edições Afrontamento, em 1987, o autor projeta um plano de trabalho que inclui uma crítica ao paradigma dominante; uma análise da crise desse paradigma e o surgimento de um novo paradigma, que ele denomina emergente. Depois dessa obra, Santos continuou suas pesquisas que resultaram em outras duas publicações: *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989) e outra organizada por ele: *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (2004). A obra *Epistemologia do sul*² (2010b), situa-se dentro desse esforço investigativo de, ao mesmo tempo, fundamentar uma crítica à epistemologia hegemônica por sua postura dogmática frente à realidade, bem como pelo seu uso para justificar a dominação e a exclusão. Esse modelo está sendo duramente criticado e evidenciando seus limites. Da crise daí decorrente, estão emergindo novos paradigmas, em parte resultantes das pressões de organizações sociais e movimentos sociais populares, mas também das profundas transformações em curso na segunda metade do século XX.

² Além dessas obras referidas, existem outras, entre as quais, “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência” (2009), publicada inicialmente em 2000 e faz parte de uma coleção que tem como tema: “Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática”.

O que constitui o paradigma hegemônico? Para Santos, ele desenvolve-se com a racionalidade subjacente à ciência moderna (especialmente das ciências naturais), mas, no século XIX, estende-se para as ciências sociais. Os positivistas configuram uma nova concepção de ciência que distingue, de modo radical, a ciência do conhecimento comum. Nesse caso, a ciência instaura-se com a ruptura do conhecimento comum ou com as premissões, conforme se refere Durkheim (1967, p. 33-47). Uma análise mais detalhada dessa compreensão de ciência é desenvolvida na obra “As regras do método sociológico” (Durkheim, 1987). Para Santos, essa nova racionalidade ao constituir um modelo universal é também “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (2010a, p. 21). A ciência, assim concebida, estabelece duas distinções fundamentais: a) entre o conhecimento comum e o conhecimento científico; b) entre os “campos” do humano (social) e da natureza (2010a, p. 24). A objetividade torna-se o único critério de validade. Por isso, a matemática é que fornece à ciência moderna “não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria” (2010a, p. 26-27).

Dentro dessa compreensão, a ciência visa à descoberta das leis dos fenômenos tanto físico-naturais quanto sociais e tem como pressuposto metateórico, segundo Santos (2010a, p. 30), “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro”. No âmbito dessa compreensão, o tempo é concebido de forma linear, progressivo e único e as ciências sociais não teriam uma epistemologia própria. Consequentemente, teriam de buscar, nas ciências físico-naturais, seus fundamentos. Caso contrário, seus resultados não seriam científicos.

Essa epistemologia traz como consequência, segundo Santos (2010b), um pensamento abissal. De acordo com o autor, essa concepção tem como característica fundamental a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha [...]” (p. 32). Assim, reconhece-se apenas o que é dominante e negam-se aos demais qualquer possibilidade de serem sujeitos em condições de pensar alternativas. Ao fundamentar essa crítica, Santos (2010b, p. 33) enfatiza que o pensamento abissal.

Consiste na concessão à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo

deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade.

O estabelecimento de linhas demarcatórias entre o que constitui conhecimento verdadeiro e as demais formas, desqualificadas como não conhecimento, é o alvo das críticas de Santos ao paradigma hegemônico. A definição rigorosa de parâmetros tomados como verdadeiros impede o reconhecimento de outras formas de pensar e de saberes, entre os quais, os conhecimentos “populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”. O pensamento abissal estabelece que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (2010c, p, 33-34). Cabe observar que esses procedimentos ainda se fazem presentes em análises, especialmente, quando comparam realidades distintas e, por conseguinte, excluem o diferente e o que não se enquadra nos critérios gerais estabelecidos.

O modelo de ciência que se tornou dominante amparou-se numa ruptura radical entre o verdadeiro e o falso e, conseqüentemente, desembocou numa visão binária que impediu a apreensão das contradições não apenas no âmbito das relações sociais e econômicas, mas também do conhecimento num sentido amplo. A autossuficiência de quem está do lado do poder, inclusive para estabelecer critérios do que é verdadeiro ou falso, simplesmente, nega o caráter dinâmico e dialético da realidade e do conhecimento e qualquer possibilidade de um diálogo hermenêutico.

Nesse contexto, um dos primeiros atos é romper com o dogmatismo epistemológico. É no estabelecimento de parâmetros do que é considerado válido ou não como conhecimento que dada epistemologia pode estar aberta à pluralidade ou ser instrumentalizada política e ideologicamente. Os questionamentos de Santos e Meneses apontam nessa direção: os pressupostos epistêmicos e os resultados produzidos pelos cientistas, também sujeitos históricos e sociais, precisam ser relativizados.

A ciência hegemônica foi, muitas vezes, segundo Santos (2008b, p. 93-135), usada para justificar “cientificamente” conhecimentos que foram usados para excluir e exterminar determinados grupos étnicos e sociais.³ Esse modelo apoia-se numa concepção de tempo

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

O modelo de ciência hegemônico pretende-se universal porque pautado na objetividade, validou determinados conhecimentos ao mesmo tempo em que subordinou ou mesmo excluiu outros.

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

O esforço epistemológico da *sociologia das ausências* é, além de fundamentar uma crítica a esses procedimentos científicos dominantes, reconhecer positivamente a existência de outros conhecimentos que foram desconsiderados devido ao rigor lógico-racional da ciência. Para Santos, não existem ignorâncias, nem conhecimentos totais. A ciência é uma forma de conhecimento, entre tantas outras. “Toda a ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo o conhecimento é a superação de uma ignorância particular”, ou seja,

³ Arendt (1989), entre outros, demonstra como desde o século XIX e, de modo mais intenso, no século XX, no contexto de expansão das ideias nazistas, determinadas teorias “científicas” foram construídas e incorporadas de forma claramente alinhadas com interesses imperialistas ou a projetos segregacionistas que justificaram o extermínio de grupos étnico-culturais. Essas pesquisas foram aceitas como científicas.

o reconhecimento dessa incompletude abre a “possibilidade de diálogo e de debate epistemológicos entre os diferentes conhecimentos”. (2005, p. 25).

A reconstrução dos principais argumentos que sustentam uma epistemologia do sul não é tarefa tão simples como pode parecer. Qualquer mudança de ótica implica a construção de referenciais distintos daqueles estabelecidos e validados. Talvez seja prudente iniciar por algumas considerações feitas por Santos na *Introdução a uma ciência pós-moderna* (1989), na qual reafirma a tese já esboçada no livro *Um discurso sobre a ciência* (2010a). Para o autor, estamos vivendo uma época de transição paradigmática, portanto, de crise. Essa crise está possibilitando a construção de um novo paradigma “cuja emergência se vão acumulando sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna” (1989, p. 11). O reconhecimento de que há uma crise na ciência e de que estamos numa transição paradigmática não tem provocado muitas polêmicas, ao contrário da conclusão a que chegou em relação ao novo paradigma denominado “ciência pós-moderna”. Essa conclusão tem lhe rendido muitas críticas e mal-entendidos. Por isso, tratou de explicitar a sua compreensão de pós-modernidade, razão de ambiguidades e polêmicas:

A minha crítica da modernidade ocidental – concebida, quer como paradigma epistemológico, quer como paradigma sócio-cultural – nunca se identificou com as concepções pós-modernas dominantes entre os autores do Atlântico Norte. [...] Nunca perdi de vista que a desconstrução da modernidade e da crítica moderna da modernidade não deveria envolver a desconstrução das aspirações de uma sociedade mais justa e solidária, e muito menos o desarme das lutas de resistência contra a injustiça e a opressão. Pelo contrário, foi o rearme, não o desarme, o que moveu meu trabalho teórico, crítico e analítico. (2008, p. 15)

A postura de Santos não é de negação da modernidade naquilo que ela representou em avanços sociais, políticos e também científicos. As críticas incidem sobre o modelo de ciência que se tornou hegemônico e que prevaleceu sobre outras possibilidades e alternativas. Aponta para seus limites na medida em que foi instrumentalizada por interesses corporativos e legitimou práticas colonialistas de dominação que se impuseram como protagonistas da história e condenaram ao silêncio experiências significativas. No texto “A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social” (2008c, p. 317-340), Santos ressalta a relevância do contrato social da modernidade, mas aponta seus limites, especialmente porque ele não universalizou o princípio da igualdade, ou seja, a cidadania ficou restrita a determinados grupos e classes sociais e no âmbito de determinados estado-nações. Nesse processo, os povos colonizados e grupos e classes

sociais excluídos ficaram à margem do contrato. Assim, pode-se dizer que há, no contrato social da modernidade, de um modo geral, uma compreensão limitada de cidadania. Nessa discussão, Santos propõe que o contrato seja ampliado de tal forma que a própria natureza, antes excluída, seja integrada, assim como a cidadania ampliada e a participação democrática garantida. Essas preocupações não podem estar isoladas das discussões sobre ciência e epistemologia, ou seja, não há como ampliar uma noção de epistemologia sem que haja uma abertura para a incorporação de questões de natureza científica e epistêmicas, mas também socioculturais e políticas.

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

Qualquer que seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz, a reflexão sobre a ciência que se faz não pode escapar ao círculo hermenêutico, o que significa, antes de mais, não podermos compreender qualquer das suas partes (as diferentes disciplinas científicas) sem termos uma compreensão de como 'trabalha' o seu todo e, vice-versa, não podemos compreender a totalidade sem termos alguma compreensão de como 'trabalham' as suas partes.

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

A opção pela fundamentação hermenêutica cria condições para produzir estranhamentos em relação ao que foi incorporado como natural pelo senso comum, obstaculizando o avanço em relação à compreensão crítica dos processos históricos. A síntese feita por Santos (1989, p. 12) a respeito dos desafios lançados à ciência pela hermenêutica é ilustrativa.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa

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

No intuito de afirmar uma nova forma de conhecimento, a ciência hegemônica foi se afastando das situações que poderiam causar-lhe incômodos e críticas. Daí a negação do senso comum, caracterizado como fragmentado, ingênuo e acrítico. Em contraposição, apoiou-se em observações e experimentações das quais derivaram teorias explicativas totalizadoras. Santos parte de uma crítica ao modo como a ciência moderna contrapôs-se ao senso comum e aos discursos estéticos, filosóficos, artísticos, teológicos, sob o argumento de não serem científicos. Essas críticas contribuem para desvendar posturas e procedimentos *pseudoconcretos*, como diria Kosik (1985), de certos procedimentos científicos que, por estarem condicionadas por lógicas mais dedutivas do que dialógicas, tornaram-se dogmáticas.

Quais as possibilidades de diálogo entre a ciência e o senso comum? Boaventura de Sousa Santos reconhece as contribuições de Bachelard quando propõe uma ruptura epistemológica com o senso comum. Assevera que o ponto de partida de Bachelard é importante, mas insuficiente porque sua epistemologia, diz Santos (1989, p. 30),

[...] representa o máximo de consciência possível de uma concepção de ciência comprometida com a defesa da autonomia e do acesso privilegiado à verdade do conhecimento científico, sem para isso recorrer a outros fundamentos que não sejam os que resultam da prática científica.

Partindo dessa crítica, Santos propõe um duplo movimento: a ruptura epistemológica com o senso comum como condição inicial, mas também uma segunda ruptura que ele denomina de “reencontro”. Nesse movimento, há um reconhecimento dos limites do senso comum, mas também as potencialidades que ele contém e que a ciência hegemônica menosprezou. Essa postura aproxima-se das observações feitas por Gramsci (1986) em relação ao bom senso no âmbito do senso comum. Quais as implicações dessa segunda ruptura epistemológica? Para Santos, é imprescindível “recuperar todo o pensamento que não se deixou pensar pelo paradigma e que foi sobrevivendo em discursos vulgares, marginais, subculturais...” (1989, p. 36). Nesse sentido, é fundamental superar qualquer

tentativa de hierarquizar conhecimentos e experiências que resultem na exclusão de conhecimentos por serem constitutivos do senso comum. A esse respeito, conclui Santos (1989, p. 36), “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica”.

A compreensão do papel e do lugar senso comum no âmbito das ciências sociais não é consensual. Para Gramsci (1986), assim como para Santos (1989, p. 37), o senso comum é ambíguo e pode conter elementos que legitimam a condição de subordinação, mas também “como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta...”. Com base nessa compreensão, decorre a necessidade de superar a ideia de que o senso comum é conservador e fixista. No entanto, a crítica não é suficiente, visto ser necessário ampliar sua compreensão:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e das responsabilidades individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança [...]. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (Santos, 1989, p. 40)

Conclui Santos pela necessidade de recuperar elementos da hermenêutica visando a transformar a ciência num objeto próximo. Daí a necessidade de transformar a relação sujeito-objeto (foco da epistemologia) para uma relação Eu-Tu (enfoque hermenêutico). Essa compreensão possibilita uma ruptura com o dogmatismo que se instalou na ciência e, dessa forma, compreendê-la “enquanto prática social de conhecimento, uma tarefa que se vai cumprindo em diálogo com o mundo que é afinal fundado nas vicissitudes, nas expressões e nas lutas que o compõem e a nós, a condição de revoltados” (1989, p. 13).

Epistemologia e ciência em Immanuel Wallerstein

As contribuições de Immanuel Wallerstein⁴ na discussão dos pressupostos epistêmicos, em particular das ciências sociais, abrem significativas possibilidades para problematizar questões de epistemologia e políticas educacionais em países periféricos do “sistema-mundo” capitalista.⁵ Entende sistema-mundo “como perspectiva contemporânea do mundo social, perspectiva que torna central o estudo da mudança social de longo prazo e em larga escala. A análise do sistema-mundo pretende ser uma crítica da ciência social do século XIX...” (2006, p. 12). Suas pesquisas, especialmente as condensadas nas obras: *Las incertidumbres del saber* (2013) e *Impensar a ciência social: os limites dos paradigmas do século XIX* (2006), trazem elementos importantes para fundamentar uma crítica aos pressupostos epistemológicos que se tornaram dominantes desde o século XIX, seus limites, as crises porque passam e as possibilidades que se abrem em decorrência das transformações no âmbito interno das ciências, mas também da sociedade em geral, de modo mais intenso, desde a segunda metade do século XX.

Para Wallerstein, entre 1750 e 1850, aprofundou-se um divórcio entre a ciência e a filosofia. De uma condição hegemônica, a filosofia perdeu espaço para a ciência, que assumiu posição privilegiada em relação ao conhecimento, especialmente, pelo uso de métodos empíricos e observações (2013, p. 24). Esse divórcio não apenas impactou no âmbito interno da ciência e da filosofia, mas promoveu reestruturações nas universidades, entre as quais, a criação de faculdades e departamentos, bem como fortaleceu disciplinas “autônomas”, distintas das constituídas em períodos precedentes.

As ciências que se consolidam desde a metade do século XVIII, mas especialmente no século XIX, tomam como fundamento epistemológico princípios da mecânica newtoniana, perspectiva nomotética, caracterizada pelo estabelecimento de princípios e leis de natureza universal. Essa influência não ficou restrita às ciências naturais, mas se estendeu para as ciências sociais que, na ausência de uma epistemologia própria, tomam das ciências naturais seus pressupostos. Para expressar o paradoxo vivido pelas ciências sociais dentro desse quadro, Wallerstein usa a metáfora dos dois cavalos amarrados que “galopavam em sentidos opostos”⁶ (2013, p. 25), ou seja, de um lado, a necessidade das ciências sociais

⁴ Dados sobre sua biografia podem ser encontrados em: <http://iwallerstein.com/>

⁵ O autor introduz o conceito de Sistema-mundo para denominar a forma peculiar assumida pelo capitalismo desde o século XVI. Introduce esse conceito a partir das contribuições de Fernand Braudel ao qual dedica significativos estudos e destaque em suas pesquisas.

⁶ A tradução das citações aqui usadas do texto “Las incertidumbres del saber” são de minha responsabilidade.

darem conta da complexidade dos fenômenos sociais e, de outro, a apropriação de uma epistemologia originária das ciências físico-naturais, pautadas pela objetividade e universalidade.

As ciências sociais ao perseguirem o ideal das ciências naturais incorporaram os pressupostos epistêmicos nomotéticos. Os que assim procediam, buscavam leis universais e, em geral, “sustentavam que não havia diferenças metodológicas intrínsecas entre o estudo científico dos fenômenos sociais e o estudo dos fenômenos físicos” (2013, p. 66). Em contraposição aos defensores do *método* nomotético, situam-se historiadores ideográficos que trabalhavam com a tese de “que os atos sociais humanos são irrepetíveis e, por isso, não suscetíveis de grandes generalizações aplicáveis ao longo do tempo e do espaço” (2013, p. 67). Os historiadores ideográficos acentuavam a sequenciação diacrônica (a história concebida como histórias e relatos), baseada numa estética de estilo literária. Essa tradição, dominante entre 1850 e 1950, foi duramente criticada pela Escola dos Annales, entre outras razões, por supervalorizar o tempo cronológico.⁷

As ciências naturais consolidaram-se, de um modo geral, com o fortalecimento de disciplinas através de progressivas especializações respaldadas por comunidade de cientistas que foram validando determinados conhecimentos. É assim que, no século XIX, consolidam-se três grandes áreas: as ciências naturais, as humanidades e, entre as duas, as ciências sociais. A multiplicação de disciplinas dentro dessas grandes áreas e das suas especializações foi dificultando um diálogo entre elas. Por isso, o autor critica a *inter*, a *trans* ou a *metadisciplinaridade* porque todas pressupõem as disciplinas. Daí a conclusão a que chega Wallerstein de que a interdisciplinaridade é “um castelo de areia” (2013, p. 101).

Na obra *Las incertidumbres del saber*, o autor dá um título ao capítulo primeiro que expressa sua grande crítica: “a favor da ciência, contra o cientificismo: os dilemas da produção contemporânea do saber”. Nele fundamenta uma crítica ao cientificismo por conceber que a “ciência é desinteressada e extra-social, que seus enunciados de verdade se sustentam por si mesmos sem apoiar-se em afirmações filosóficas mais gerais e que a ciência representa a única forma legítima de saber” (2013, p. 19). Essa crítica incide sobre a pretensa neutralidade científica.

⁷ Wallerstein aproxima-se muito da Escola dos Annales, especialmente das contribuições de Fernand Braudel. Na obra *Impensar a ciência social* (2006), o autor dedica o quinto capítulo ao historiador francês com o título: “Braudel revisitado”.

Se a realidade é incerta, não tem como evitar escolhas. E se as escolhas não podem ser evitadas, é também impossível pretender que os valores, as preferências e os pressupostos do analista não afetam o processo de análise (...). Em definitivo, toda busca do verdadeiro implica pontos de vista sobre o bom e o belo. (2013, p. 53)

Wallerstein pergunta-se sobre as possibilidades da ciência e dá uma resposta positiva. “Só quando aceitamos que é impossível separar o saber do desejo começamos a conhecer melhor”, mas isso traz duas exigências: a) a exposição das premissas em termos analíticos e não acusador; b) a constituição de comunidades científicas com a participação de pesquisadores com distintas trajetórias biográficas e acadêmicas para estudar o mesmo problema e analisar os mesmos dados (2013, p. 53). Para Wallerstein, “devemos abandonar o discurso ingênuo da investigação livre de valores e trabalhar com ousadia na elaboração de um conjunto de restrições plausíveis desde o ponto de vista operativo que assegurem que a atividade acadêmica não se transforme em propaganda política” (2013, p. 137). Nesse sentido, é fundamental que cientistas e humanistas superem suas posições exclusivas e apaixonadas e estabeleçam um diálogo. O problema é que a ciência, ao conquistar uma posição dominante nos últimos dois séculos, colocou-se “como o caminho mais legítimo e até o único caminho legítimo da verdade”. Consequentemente, obteve apoio financeiro de governos e empresas, enquanto as humanidades ficaram à margem e gozaram apenas de certa tolerância (2013, p. 65). Uma reversão dessa lógica é possível, mas demanda muito esforço.

A consolidação da ciência no século XIX ocorreu com uma divisão entre duas culturas incompatíveis: as ciências e as humanidades. Esse divórcio trouxe importantes consequências tanto do ponto de vista do desenvolvimento das ciências e dos pressupostos que validaram seus resultados, bem como na exclusão de determinados campos e temas de pesquisa, como é o caso da religião e da *magia*. A história, diz o autor, “uniu-se às ciências naturais em sua luta contra as religiões, ou ao menos contra a interpretação dogmática e literal da verdade revelada” (2013, p. 98). Os historiadores, mesmo sendo ideográficos em sua maioria, estavam em busca da ciência. Essa mesma tendência é observada entre sociólogos e outros cientistas sociais.

Wallerstein critica duramente várias antinomias: nomotético/ideográfico; fato/valor; micro/macro; global/local como sendo falsas e que precisam ser superadas (2013, p. 102). Essas antinomias obstaculizam uma compreensão histórica dos distintos movimentos que

se entrecruzam nos acontecimentos e processos. Ao mesmo tempo em que ressalta a importância das tendências gerais que apontam para determinadas regularidades, é fundamental compreendê-las em suas diacronias. É preciso ter consciência de que um relato histórico é sempre expressão de “poder e resistência, de estruturas e conjunturas” (2013, p. 103). No contexto dessas críticas, o autor questiona a tradição científica que se consolidou no século XIX e dividiu em áreas distintas a economia, a política e a ciência social. Cada uma delas, por sua vez, tratou de uma esfera: a economia tratou do mercado; a política, do Estado e a ciência social, da sociedade civil. Ao serem concebidas como esferas *autônomas de ação*, foram analisadas a partir de lógicas independentes (2013, p. 106). As possibilidades de superação dessa compreensão compartimentada exigem uma nova compreensão de ciência que tenha como centro o reencantamento do mundo em contraposição ao desencantamento (2013, p. 107).

O modelo de ciência que se consolidou no século XIX entrou em crise mais acentuada, conforme o autor, na segunda metade do século XX e, com ela, abriram-se várias possibilidades positivas, mas também riscos de um relativismo total que, na ausência de parâmetros, pode desaguar em posições subjetivistas e nihilistas. O que provocou essa crise? Para Wallerstein, um movimento importante de natureza mais geral foi a emergência de grupos sociais excluídos (mulheres, minorias etc.). Esses novos *sujeitos* não apenas passam a ter uma participação social e política importante como se transformaram em objeto de estudos e pesquisas no âmbito das ciências sociais. Esses temas exigiram novas metodologias e pressupostos epistemológicos. Dessas mudanças decorrem críticas à divisão entre ciências naturais e sociais e, dessas, com as humanidades (2013, p. 26). No âmbito das ciências naturais, as pesquisas avançaram na direção da complexidade e, no âmbito das ciências sociais, nos estudos culturais. Para o autor, isso tudo produz um duplo impacto:

Por um lado, tem demonstrado que os cânones do bom gosto entronizados por muitos dos que de dedicaram às humanidades são construções sociais e, portanto, verdadeiramente particularistas. E, por outro lado, o fato de que os cânones particularistas tenham sido apresentados como leis universais é produto das hierarquias desiguais do sistema-mundo moderno, e tem servido para manter dentro do sistema os que ocupam posições de poder (2013, p. 62).

O núcleo comum da crítica feita tanto pelos seguidores dos estudos culturais quanto da ciência da complexidade é a epistemologia newtoniana fundamentada na mecânica. Assim, diz o autor, “desde o âmbito dos estudos culturais atacou-se o determinismo e o

universalismo”, e o mesmo ocorreu no âmbito da ciência da complexidade (2013, p. 27). Esses avanços são importantes, mas, segundo o autor, a passagem para o século XXI ainda reflete uma profunda dicotomia entre ciências e humanidades, entre verdade e bom/beleza (2013, p. 29). “Os debates epistemológicos clássicos congelam as possibilidades intelectuais, em particular, a capacidade de perceber o jogo entre os aspectos intelectual, moral e político das estruturas do saber” e, por isso, tendemos a cair numa “plataforma da racionalidade formal, cada vez mais frágil” (2013, p. 126). A verdade, o bem e a beleza são inseparáveis (2013, p. 127).

As ciências da complexidade e os estudos culturais são, para Wallerstein, movimentos que contribuem de modo decisivo na crítica ao modelo newtoniano de ciência. No entanto, segundo o autor, não dedicaram “muito tempo para tratar de ver como podiam colocar-se de acordo e trabalhar em conjunto para elaborar uma epistemologia verdadeiramente nova, que não fosse nem nomotética nem ideográfica, nem universalista nem particularista, nem determinista nem relativista” (2013, pp. 29-30). O autor observa que a crítica ao modelo newtoniano não significa negar que ele não tenha trazido contribuições. O problema é que esse modelo legitimou-se por seus resultados a partir de políticas que o elegeram como única possibilidade. A crítica tem de incidir, portanto, sobre o “determinismo, reducionismo e a linearidade” (2013, p. 134) e, ao mesmo tempo, incorporar a probabilidade e a incerteza enquanto elementos constitutivos das ciências. (2013, pp. 46-47)

O autor relativiza a postura dos defensores dos estudos culturais em relação às críticas que fazem à “Ilustração”. Na realidade, diz, o problema é “o predomínio estrutural das premissas da mecânica newtoniana”, crítica central feita pelas ciências da complexidade. A contribuição dos estudos culturais incidiu na crítica às humanidades “institucionalizadas como oposto à ciência” (2013, p. 51) e ao universalismo. O risco do universalismo é o mesmo do particularismo ou do localismo. O universalismo, afirma, “consiste em enunciados cujo fim é defender posições de poder no mundo real. E é verdade, mas o mesmo pode-se dizer dos localismos e os particularismos” (2013, p. 126).

Diante dessas críticas que perspectivas Wallerstein visualiza? Ele é crítico em relação a um conjunto de questões brevemente apontadas acima. No entanto, alimenta uma perspectiva otimista, com determinadas exigências, é evidente. Faz um diagnóstico positivo do contexto atual:

Com referência as ciências sociais do século XXI, pode-se dizer que serão um campo muito interessante, muito importante para a sociedade e, sem dúvida, muito controvertido. É conveniente que entremos nesse campo armados com uma combinação de humildade a respeito do que sabemos, consciência dos valores sociais que esperamos que prevaleçam e equilíbrio em nossas opiniões sobre o papel que nos toca desempenhar (2013, p. 35).

Creio que vivemos numa época fascinante para o mundo do saber e isso se deve a que atravessamos uma crise sistêmica que nos obriga a recolocar questões epistemológicas de base e a pensar em reorganizações estruturais. (2013, p. 54)

Wallerstein reconhece que estamos vivenciando novas realidades no âmbito das ciências, bem como no “sistema-mundo capitalista”. Nesse contexto, pergunta-se: qual será a natureza do novo sistema histórico que estamos construindo e qual será a epistemologia das novas estruturas de saber? (2013, p. 48). As estruturas de saber que dividiram as ciências e as humanidades em duas esferas epistemológicas opostas estão em crise. Um dos desafios das ciências é a incorporação do tempo (história) e das temporalidades. Wallerstein exemplifica, através de suas pesquisas, como isso ocorre na história e desafia as ciências a reconhecerem as distintas temporalidades. São exemplos dessas preocupações as pesquisas condensadas na obra *Capitalismo histórico* (2007) e na trilogia *El moderno sistema mundial* (2011; 2012a; 2012b). Na introdução da obra *Capitalismo histórico*, diz que Marx sabia, como muitos não sabem, “que seu trabalho continha uma tensão entre a descrição do capitalismo como sistema ideal (que nunca existiu de fato na história) e a análise da realidade concreta do dia-a-dia do mundo capitalista” (2007, p. 11). O autor inicia o capítulo primeiro como a seguinte afirmação: “o capitalismo é, em primeiro lugar e principalmente, um sistema social histórico. Para entender suas origens, formação e perspectivas atuais, precisamos examinar sua configuração real” (2007, p. p. 13). Essa mesma perspectiva é adotada em outras obras, entre as quais, *Impensar a ciência social* (2006) e *Universalismo Europeu* (2007). O pressuposto temporal não é exclusivo das ciências sociais, mas tem de ser estendido para todas as ciências por serem históricas.

O passado é, segundo Wallerstein, sempre visto pela mediação de questões formuladas no tempo presente (2013, p. 11). Como o passado pode ser visto de muitos ângulos e interesses é fundamental explicitar de onde estamos falando e a partir de que questões. O presente é incerto porque é um tempo de possibilidade e o mesmo princípio aplica-se em

relação ao futuro (2013, p. 12). Uma das críticas às ciências naturais é que elas não incorporaram a questão do tempo ou, como diz Wallerstein (2013, p. 50), da “flecha del tiempo”, conceito que toma de Arthur Eddington, posteriormente difundido por Prigogine. Ele, apoiado em Braudel, defende a concomitância de diferentes temporalidades: a do evento (*histoire événementielle*), da conjuntura (*histoire conjoncturelle*) e da longa duração (*histoire structurelle* ou de *longue durée*).

Para o autor, um dos principais desafios na atualidade é a construção de uma base epistêmica com pressupostos *unificados*, visto que as ciências naturais constituem parte de uma família científica mais ampla, que tem como tema comum “as premissas socioculturais e as relações entre todas as atividades vinculadas com o saber, e na qual se superaria a divisão das duas culturas, pois a ciência e a filosofia são atividades complementares com uma base epistemológica comum” (2013, p. 51). Mesmo sendo difícil superar o histórico divórcio entre humanidades e ciências, é preciso um esforço nesse sentido, especialmente, pelo fato de estarmos atravessando uma crise sistêmica que tende a durar um longo tempo. Por isso, diz Wallerstein: “sigo acreditando que nossos esforços valem a pena. Porém, devemos estar abertos e escutar muitas vozes e muitas críticas se queremos seguir adiante. E por isso creio que é prematuro pensar que o que estamos construindo é uma teoria” (2013, p. 93). Nesse contexto, é fundamental colocar em pauta a dimensão utópica, visto que a ciência social não pode ser pensada sem utopia, entendida como horizonte de possibilidades (2013, p. 21). Para tanto, é fundamental a superação do divórcio entre filosofia e ciência que implica dois grandes desafios: 1) trabalhar na perspectiva da construção de uma nova base epistêmica que reunifique as estruturas de saber; 2) tratar de levar o conceito de racionalidade material para o centro das pesquisas (2013, p. 136). Ele recupera de Max Weber o conceito de racionalidade material que usa para contrapor-se à racionalidade formal. Diz que, em Weber, o conceito de racionalidade material refere-se a “aplicação de certos critérios para definir quais são os fins últimos, sejam éticos, políticos, utilitários, hedonistas, feudais, igualitários ou de qualquer outro tipo e medir com eles as consequências da ação econômica” (2013, p. 136). O problema é que, segundo Wallerstein, alguns comentadores de Weber suprimiram as ambiguidades desses conceitos.

Na segunda metade do século XX o conceito de racionalidade formal se diluiu num critério de opções subjetivas de duvidosa universalidade e temos descoberto que por trás de cada opção tem preferências valorativas individuais, os conceitos se tem invertido. Em lugar de que a racionalidade formal represente a realidade objetiva e a racionalidade

material, as preferências subjetivas, parece que na atualidade, se vamos buscar o trans-subjetivo em algum lado, teremos que buscá-lo na racionalidade material. (2013, p. 136)

Frente às crises existentes no âmbito das ciências, especialmente nas sociais, o autor aponta três caminhos possíveis: a) manter as atuais estruturas acadêmicas das ciências sociais até que elas caiam “por seu próprio peso” e diz que esse parece ser o caminho escolhido; b) a segunda possibilidade é que apareça um *deus ex machina* e reorganize as ciências sociais e, para tanto, não faltariam candidatos (funcionários dos ministérios de educação, autoridades universitárias e burocratas que só pensam em reduzir custos); c) a terceira possibilidade que é a mais improvável, mas mais interessante, de que sejam os cientistas sociais que tomem a dianteira para trabalhar nessa reunificação baseada numa nova divisão das ciências sociais,

Cujo efeito seja uma divisão do trabalho mais inteligente que permita um avanço intelectual significativo no século XXI. A reunificação pode ser levada à cabo somente se todos entendemos que nos dedicamos a uma mesma tarefa, que eu denomino ciência social histórica (2013, p. 138).

Dar conta desse terceiro desafio não é fácil e nunca será concretizado “se a ciência social histórica não se converte num exercício verdadeiramente universal”. Para tanto, desafia a um deslocamento no financiamento das pesquisas e que acadêmicos ocidentais, cientistas até graduandos, coloquem-se em contato com o mundo, “porém não para ensinar, se não para aprender” (2013, p. 139). Em outras palavras, desafia a uma profunda transformação na ciência social em escala mundial. O autor acredita que essa mudança ocorrerá através de uma postura crítica e reflexiva: “E eu, como bom filho da ilustração, todavia creio que a reflexão pode ser útil e transcendental” (2013, p. 139). Nesse movimento, as disciplinas não podem perder a sua riqueza individual, mas devem dialogar separando “a palha do trigo” e somando-se “aos aportes de outras disciplinas para reconstruir as ciências sociais” (2013, p. 144). É fundamental superar a fragmentação das ciências e das áreas de conhecimento através da constituição de comunidades de investigação, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas em projetos comuns, superando os corporativismos. A ciência produziu conhecimentos que vão além de nós e não são resultantes da imaginação. Para Wallerstein, “a ciência é uma aventura humana fundamental, quem sabe a grande aventura humana” (2013, p. 19).

Epistemologia e Política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein

A partir das ideias de Santos e Wallerstein, é possível apontar para alguns desafios de natureza político-epistemológicas visando a uma interpretação crítica da história da América Latina, em sentido amplo, e das Políticas Educativas, em particular. Um ponto de confluência dos dois autores é a necessidade de fundamentar uma crítica aos pressupostos epistemológicos que deram sustentação ao modelo de ciência que se consolidou, de modo mais sistemático, no século XIX e justificou relações de dominação e não dá conta das contradições históricas, nem das práticas sociopolíticas e educacionais. Os pressupostos epistêmicos que fundamentaram esse modelo primaram pela objetividade, regularidade e uma pseudo universalidade, características da ciência nomotética. As críticas de Wallerstein a essa perspectiva evidenciam seus limites por desconsiderar um conjunto de elementos que são constitutivos dos processos históricos, mas que ficaram excluídos. Essa concepção de ciência não é exclusiva do século XIX, mas se estende ao século XXI.

Ao mesmo tempo em que as ciências físico-naturais foram conquistando espaço e consolidando uma forma peculiar de conhecer o mundo, as humanidades e as ciências sociais não conseguiram produzir pressupostos epistemológicos que dessem conta das especificidades de seus objetos de investigação. Assim, as ciências sociais apropriaram-se de pressupostos epistêmicos e metodológicos constitutivos das ciências físico-naturais, esforçando-se para dar o máximo de objetividade aos seus procedimentos e resultados. O rigor dos critérios de validade do conhecimento excluiu os elementos subjetivos e conflitivos. Entre esses esforços está o de fortalecer uma temporalidade única, cronológica e linear. Frente a essa opção decorre um duplo desafio: a) a necessidade de reconhecer a coexistência de múltiplas temporalidades; b) a valorização da longa duração e os tempos das conjunturas e dos acontecimentos. As contribuições de Wallerstein ao retomar as reflexões de Fernand Braudel são, nesse sentido, muito oportunas. Até que ponto muitas das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), têm dificuldades para trabalhar com essas temporalidades dadas as premências de tempo para a conclusão das dissertações e teses? Daí a necessidade de optar entre questões de natureza mais geral, mas também de temas e eventos específicos. Como bem assinala Wallerstein (2001; 2006; 2007; 2013), há o tempo da longa duração (sistema-mundo capitalista) que não pode ser desconsiderado, mas

ele precisa ser analisado em sua historicidade. A historicidade não é exclusiva das ciências humanas e sociais, mas também das ciências físico-naturais.

É nesse contexto que se coloca em pauta a necessidade de uma ruptura epistemológica, condição para a incorporação de realidades e experiências que foram silenciadas. Nas tendências de longa duração, é possível visualizar regularidades que ganham características específicas nos diferentes espaços e tempos. As estruturas também são construções históricas, portanto, suscetíveis de transformações, mesmo que mais lentas (Braudel, 1982, p. 7-32). Santos (2008a, p. 51-92) retoma as reflexões de Walter Benjamin sobre as temporalidades e reforça a necessidade de romper com o tempo linear do progresso que serviu para legitimar as ações dos dominantes. Essa mesma crítica também é feita por Wallerstein (2006, p. 51-145) ao discutir o conceito de “desenvolvimento”, que é problemático por ter sido concebido dentro de uma lógica linear e de um progresso inexorável. No texto “Sobre o conceito de história” (1994, p. 222-232), Benjamin faz uma crítica contundente à concepção linear de tempo, entre outras razões, por reconhecer apenas o tempo do progresso e silenciar em relação às experiências de barbárie. Colocar em pauta uma concepção de tempo que dê conta das múltiplas temporalidades é condição para dar visibilidade aos grupos sociais excluídos, silenciados ou ausentes, como diz Santos (2008b, p. 93-135). Dessa forma, pode-se contribuir para o reconhecimento dos múltiplos sujeitos com suas características e identidades que estão presentes nos mais variados cenários da América Latina. O reconhecimento que somos plurais cultural, religiosa, econômica e socialmente traz implicações nas relações de poder e na organização democrática dos países, bem como no âmbito das políticas educacionais. Inúmeros pesquisadores vêm destacando, há décadas, o desafio de uma educação para a democracia, entre os quais, Dewey (1979); Benevides (1996); Chauí (2007); Paro (2007); Teixeira (1997); Nussbaum (2010).

As críticas aos pressupostos epistêmicos, formuladas por Santos e Wallerstein, não podem cair no vazio, mas têm de produzir um movimento dialético que conduza à superação das antinomias micro/macro; nomotético/ideográfico; local/global; fato/valor. A essas antinomias é possível agregar outras que estão muito presentes em investigações sobre a história e a educação na América Latina: opressor/oprimido; colonizador/colonizado; dominante/dominado. O problema da antinomia é a polarização. Os processos históricos não são polarizados, mas se constituem de relações contraditórias que se entrecruzam

permanentemente e não se justapõem ou simplesmente excluem-se. As antinomias incidem direta ou indiretamente em questões epistemológicas e, portanto, implicam diferentes formas de olhar tanto para o passado quanto para as questões do tempo presente e, conseqüentemente, as possibilidades futuras. O limite da polarização é a incapacidade de apreender dialeticamente a realidade e, por conseguinte, simplifica relações que são contraditórias e complexas. Opressor e oprimido, colonizador e colonizado, dominante e dominado são conceitos importantes, principalmente tratando-se da América Latina. No entanto, dependem de como são abordados, visto que eles não existem isoladamente, mas se constituem nos contextos e processos, ou seja, não existem duas histórias, sendo uma do dominante e a outra do dominado. O que existem são condições, papéis e práticas distintas, mas que ocorrem dentro dos mesmos processos. A história é resultante de relações tensas e contraditórias, produzidas e reproduzidas em diferentes espaços socioculturais, econômicos e sociais, assim como no âmbito das instituições.

O particular e o global, o local e o universal ganham, nesse contexto, novas significações. O desafio para as políticas educacionais é de como resignificar as experiências propositivas que resistiram às investidas dos diversos colonizadores e das diversas formas de opressão, mas que carregam consigo elementos propositivos que podem contribuir de modo decisivo tanto na avaliação do passado quanto na projeção futura. Ao mesmo tempo em que não podem ser desconsideradas as continuidades, características das longas durações, como diz Wallerstein retomando Braudel, existem múltiplas temporalidades conjunturais, bem como a dos eventos. Essas reflexões aproximam-se das ideias de Raymond Williams (2011, p. 43-68) sobre os processos culturais ao destacar três dimensões que se entrecruzam: o dominante (hegemônico), o residual e o emergente. No horizonte dessa compreensão, não há como separar as relações de dominação (hegemônico) dos elementos residuais provenientes do passado e dos elementos emergentes que caracterizam as novas realidades no tempo presente.

As reflexões propostas por Wallerstein e Santos lançam vários desafios para pensar não apenas os pressupostos epistêmicos que justificaram determinadas opções feitas pelas ciências físico-naturais e sociais, bem como pelas humanidades, mas também trazem contribuições para a instauração de novos processos. Existem discussões e possibilidades já instauradas por pesquisadores que precisam ganhar maior visibilidade. Algumas possibilidades apontadas por Wallerstein (2013) são desafiadoras, entre as quais, a

construção de pressupostos que permitam pensar as diferentes áreas do conhecimento de modo articulado. Isso não significa subestimar os avanços das disciplinas, mas de pensar organicamente as ciências e as humanidades. Exige, sim, assumir uma postura menos dogmática e mais aberta, ou seja, dialógica e hermenêutica. As crises existentes nas diferentes áreas do conhecimento, que vêm se evidenciando mais intensamente desde o início da segunda metade do século XX, têm de ser potencializadas para a ampliação das formas de olhar e das implicações daí decorrentes.

Outro desafio epistêmico é o de uma fundamentação crítico-transformadora, política e utópica. Isso implica, entre outros procedimentos, questionar profunda e radicalmente políticas educativas elaboradas por organismos multilaterais (Banco Mundial) ou resultantes dos “Acordos de Bolonha”. Essas políticas são embasadas em pressupostos ditados pelo mercado e numa formação instrumental e aligeirada. A América Latina está desafiada a avançar na contramão desse movimento. Para tanto, é fundamental não haver nenhum tipo de instrumentalização política, como bem chama atenção Wallerstein. A instrumentalização político-ideológica tende sempre a consagrar alguns pressupostos e demonizar os demais, procedimentos que impedem um avanço crítico das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, as políticas educativas fundamentadas em pressupostos “neoliberais” precisam ser duramente questionadas, mas, ao mesmo tempo, acompanhadas de experiências alternativas. Nessa perspectiva, é importante questionar a pseudo neutralidade das ciências e dos seus pressupostos, bem como explicitar os posicionamentos assumidos que não podem ser concebidos como instrumentalização partidário-ideológica. Significa, antes, um posicionamento crítico frente às múltiplas expressões de exclusão e subordinação de grupos sociais em suas trajetórias históricas. As consequências desse pressuposto é o reconhecimento das experiências vividas em espaços que permaneceram, historicamente, silenciados e estranhos às epistemologias hegemônicas. O conhecimento científico é histórico e contextualizado, mesmo que seus resultados obtenham alcances universais. A diversidade não desaparece com a eleição de alguns critérios de cientificidade; podem permanecer marginalizados, mas resistem.

Por fim, cabe observar que as investigações têm de contribuir para qualificar experiências e práticas políticas educacionais, críticas e emancipadoras, voltadas ao fortalecimento das múltiplas identidades existentes na América Latina ou em construção. Não se trata, aqui, de pensar as políticas alinhadas a algum projeto, mas de estabelecer pressupostos que

contribuam na consolidação de identidades pessoais e coletivas autênticas. As práticas de resistência às múltiplas formas de dominação historicamente construídas e, de modo particular, às pressões advindas da globalização hegemônica, têm de ser potencializadas pelas políticas educativas. Nesse sentido, não é suficiente uma avaliação crítica do passado, mas urge apontar caminhos possíveis. Em outras palavras, trata-se de fortalecer a dimensão utópica, ou seja, a possibilidade de incorporar elementos para pensar projetos de sociedades que não estão dados por nenhum topos.

Ao concluir essas reflexões, pode-se reafirmar que o campo das políticas educativas, mesmo sendo amplo e complexo, carrega um potencial importante em relação ao desenvolvimento das sociedades. Para tanto, precisa explicitar, como diz Tello (2013, p. 50), a “perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico, como posicionamento político, e, enfoque epistemológico [...]”. O esforço para reconstruir pressupostos a partir de Santos e Wallerstein é parte desse movimento mais amplo para fundamentar uma perspectiva epistêmica que dê conta dos grandes desafios latino-americanos.

A justificativa para retomar as críticas ao paradigma hegemônico é que ele ainda continua muito presente e, por vezes, apresentado como o mais objetivo. A perspectiva hermenêutica coloca-se, nesse contexto, como fundamental para a instauração de um diálogo o que implica colocar-se na posição de que toda pergunta delimita um campo e toda a escolha de determinados métodos reforça essa opção. Essa crítica não invalida o que a ciência produziu e fez avançar em termos de descobertas, apenas relativiza sua pretensão universalizante. Sem cair num relativismo para o qual tudo é válido, como fundamentar perspectivas epistêmicas que permitam trabalhar com campos complexos, como é o caso das políticas educativas, nos quais intervêm interesses corporativos, valores classistas e motivações de múltiplas naturezas? As políticas educacionais na América Latina ainda têm muito a caminhar tanto em relação às avaliações históricas quanto em termos de projeção futura. É um campo fecundo e desafiador.

Referências

- Arendt, H. (1989). *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Benevides, M. V. (1996). Educação para a democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237.

- Braudel, F. (1982). *História e ciências sociais*. 4.ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Benjamin, W. (1994). Sobre o conceito de história. En: Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e cultura*. São Paulo: Brasiliense, (Obras escolhidas, v. I).
- Chauí, M. (2007). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 12. Ed. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4.ed. São Paulo: Nacional.
- Durkheim, E. (1967). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1986). *Concepção dialética da história*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Kosik, K. (1985). *Dialética do concreto*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: por qué la democracia necessita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores.
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.
- Santos, B. de S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. São Paulo: Graal.
- Santos, B. de S. (2004). (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, B. de S. (2005). *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2008). *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2008a). “A queda do Angelus Novus: o fim da equação moderna entre raízes e opções”. En: Santos, B. de S. *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2008b) “Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. En: Santos, B. de S. *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2008c). “A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social”. En: Santos, B. de S. *Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2009). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7.ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de Sousa. (2010a). *Um Discurso sobre as Ciências*. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, B. de S. e Meneses, M. P. (2010b). (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2010c). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En: Santos, B. de S. e Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.

- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Tello, C. (2013). “Las epistemologías de la política educativa: notas históricas y epistemológicas sobre el campo”. En: Tello, C. (Coord. y Comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.
- Wallerstein, I. (2001). *Capitalismo histórico: civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contratempo.
- Wallerstein, I. (2006). *Impensar a ciência social: os limites dos paradigmas do século XIX*. São Paulo: Ideias & Letras.
- Wallerstein, I. (2007). *O universalismo europeu: a retórica do poder*. São Paulo: Boitempo.
- Wallerstein, I. (2011). El moderno sistema mundial I: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. 3.ed. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2012a). El moderno sistema mundial II: El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750. 3.ed. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2012b). El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850. 2.ed. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2013). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Williams, R. (2011). Base e superestrutura na teoria cultural marxista. In: Williams, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: EdUnesp, p. 43-68.

Telmo Marcon

Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas (NUPEPP).
