

## EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO PÓS-ESTRUTURAL

EPISTEMOLOGY AND PEDAGOGY: CONSIDERATIONS ABOUT POST-STRUCTURAL THINKING

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve como proposta central indicar alguns dos fundamentos epistemológicos que embasam as diversas propostas para o campo da pedagogia. Fizemos uma breve exposição da definição do conceito de epistemologia e de suas articulações com o campo da educação. Em seguida, indicamos alguns autores principais do pensamento epistemológico e suas proposições. Articulamos as inflexões teórico-metodológicas proporcionadas à pedagogia com base na matriz teórica denominada pós-estrutural. Por fim, entendemos que essa vertente da filosofia possibilitaria uma atualização do modo pelo qual a pedagogia atua, e, além disso, do modo como compreende o ser aluno, a criança, a infância, a sala de aula e a escola.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Pós-Estruturalismo; Epistemologia.

**ABSTRACT:** This paper had as its central proposal to indicate some of the epistemological foundations which support the various proposals within the field of pedagogy. We made a brief presentation of the definition of epistemology and of its links with the field of education. Then, we have mentioned some of the main authors in the field of epistemology and their propositions. We have articulated the theoretical-methodological deflections provided to pedagogy based upon the post-structural theoretical matrix. Finally, we understand that this aspect of philosophy would allow an update of the way in which pedagogy operates and, additionally, in the way it conceives being a student, a child, childhood, the classroom and the school.

**Keywords:** Pedagogy; Post-Structuralism; Epistemology.

### INTRODUÇÃO

Após, ou durante, nos formarmos em um curso de graduação em Pedagogia, somos constantemente indagados sobre o que é a Pedagogia, ou, até mesmo, o que é Educação, devido a um entendimento de que ambos seriam sinônimos. Nesse momento, caso tenhamos a sorte de ter tido uma boa formação inicial, recorreremos à Epistemologia, campo da filosofia que se dedica a estudar a ciência, junto à História da Educação.

Responder às questões: o que é a Pedagogia? E o que é Educação? Não é uma tarefa fácil e que possa ser respondida rapidamente. Ambas as respostas precisariam levar em consideração alguns outros aspectos, como, por exemplo, nossa visão de mundo, de humanidade, futuro, passado, presente, ser humano, história, relações de poder, formas de sociabilidade, entre outros. Também, e de forma central, sobre o que entendemos por ciência e método científico, pois aquela tenta capturar o real, outro elemento que necessitaria de definição para um bom entendimento das duas perguntas iniciais.

Consta no dicionário de filosofia, de Thomas Mautner (2010), uma extensa definição do conceito de epistemologia, verbete de que extraímos uma passagem inicial:

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar - São Carlos/SP. [garudafly13@hotmail.com]

Epistemologia s. Teoria do conhecimento; o ramo da filosofia que investiga a natureza e a possibilidade do conhecimento. A epistemologia trata também do alcance e dos limites do conhecimento humano, e do modo como este é adquirido e retido. Investiga ainda algumas noções correlatas como, por exemplo, percepção, memória, prova, indício, crença e certeza. [...] (MAUTNER, 2010, p. 255).

Ao final da definição desse conceito, o autor descreveu alguns tipos de epistemologias, são eles: epistemologia das virtudes - que considera que o conhecimento é crença verdadeira justificada, pois seria resultado de um processo digno; a epistemologia evolucionista - seria a tentativa de incorporar no campo da epistemologia as ideias de Darwin; a epistemologia feminista - são tentativas de desenvolver uma teoria do conhecimento feminista desde o ano de 1980, tendo como um dos principais alvos a suposta objetividade e neutralidade da ciência (MAUTNER, 2010). Percebemos que a epistemologia está no centro de qualquer campo científico; ela dá a base, que define o que se entende por ciência, por conhecimento, por verdade, por real e reflete os modos pelos quais construímos ciência e conhecimento, como apreendemos a verdade e o real.

O termo epistemologia, segundo Tesser (1995), é uma junção entre as palavras gregas *Logos* + *Episteme*, que significam, respectivamente, discurso e ciência; podemos entender que juntas significam o discurso sobre a ciência. É a filosofia da ciência que se preocupa com a constituição das teorias do conhecimento; é um “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências” (TESSER, 1995, p. 92). Segundo o autor, a epistemologia tem como principal tarefa a “reconstrução racional do conhecimento científico, conhecer, analisar, todo o processo gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, lingüístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico” (TESSER, 1995, p. 92).

Para Tesser (1995), o conhecimento científico teria como característica substancial a provisoriedade, na medida em que se o está sempre reformulando, subtraindo-lhe, portanto, a possibilidade de ser definitivo. Está sempre subordinado aos aspectos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos.

Ainda segundo o autor, poderíamos considerar que a epistemologia é o “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento” (TESSER, 1995, p. 92).

Uma das serventias da epistemologia é o incentivo à reflexão com alta criticidade em qualquer campo científico das mais diversas áreas de conhecimento e saber que foram historicamente constituídas. A educação como campo científico não poderia, por conseguinte, estar apartada da epistemologia (FERREIRA, 2016). Segundo Ferreira:

É, portanto, relevante, pertinente e conveniente – para os que labutam na instigante e provocadora tarefa de fazer pesquisa científica em educação – conhecer algumas das bases teóricas sobre o conhecimento e como elas foram (e ainda são) capazes de orientar o pensamento e a ação de educadores, em recortes históricos específicos (FERREIRA, 2016, p. 199).

Os pressupostos adotados em um campo de conhecimento, tal como a educação, orientam o pensamento e a ação dos agentes. Segundo Nachonicz (2002), a

epistemologia é um recurso para que possamos dizer o que é Educação. É também uma investida em “definir o objeto da Educação a partir de uma construção teórica que, não sendo neutra, vai influir no resultado dessa busca, a ponto de tornar diferentes os objetos segundo a perspectiva teórica pela qual são vistos” (NACHONICZ, 2002, p. 56).

Ao encontro dessa definição, Fensterseifer (2009) escrevera que um de seus alunos dera uma boa definição do que é a epistemologia: em linhas gerais, é a área que estuda para saber como se chegou a um determinado conhecimento que passou a ser considerado como verdadeiro. De acordo com ele, “o conhecimento herdeiro da noção de episteme é hoje o conhecimento científico, é fundamental então que uma reflexão epistemológica se debruce sobre o caráter deste tipo de conhecimento” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 204). Outro ponto destacado pelo autor é que uma concepção de epistemologia que se restrinja apenas à conservação, “ou no máximo ao aperfeiçoamento interno do modelo científico positivista, só pode funcionar como justificação de procedimentos dogmatizados e que se sustentam numa espécie de ‘delírio coletivo’” (FENSTERSEIFER, 2009, p. 209).

Saviani (2016) apresentou algumas definições dos termos que diferenciariam os tipos de conhecimento; indicou que havia a distinção entre: *doxa*, *sofia*, *gnosis* e *episteme*. Todos esses termos, segundo o autor, significam conhecimento em diversos sentidos. No termo *doxa*, temos o significado de opinião, do senso comum; no termo *sofia*, temos o significado de sabedoria, um conhecimento adquirido pela experiência devida; no termo *gnosis*, temos o significado de conhecimento geral; e, por último, o termo *episteme*, com o significado de um conhecimento metódico e sistemático, ou seja, científico. Ele destacou que esse último termo ganhou especial destaque a partir dos escritos de Platão (SAVIANI, 2016). Segundo o autor:

Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico (SAVIANI, 2016, p. 16).

Na *episteme* de Platão, segundo Ferreira (2016), era privilegiada a razão como a única fonte para o conhecimento considerado verdadeiro e universal. Platão entendia, conforme o autor, que as ideias e valores emanavam de uma ideia superior, e que “a alma (antes de o corpo existir) já era detentora do conhecimento; já no plano sensível-material, ensinar significava ‘recordar’ o conhecimento preexistente de uma pessoa” (FERREIRA, 2016, p. 199). O autor destacou também que para Aristóteles “era o conhecimento sensível e, a partir do exercício da razão (raciocínio) e da compreensão das causas, daí resultariam o conhecimento científico” (FERREIRA, 2016, p. 199).

Percebemos, por essa breve exposição, que o tipo de conhecimento que prevaleceu no ambiente científico é derivado do termo *episteme*. É por meio da sistematização e aplicação de um método que o pensamento contemporâneo atribui o termo científico como epíteto ao conhecimento em todos os campos de estudos. Veremos, a seguir, como a epistemologia contribuiu com o campo da educação e algumas implicações à pedagogia.

## ALGUNS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Em que a epistemologia teria contribuído para o campo educacional? Quais aportes teóricos construíram o que entendemos hoje como fundamentos da educação? Como as diferentes formas de compreender a educação afetam a pedagogia? E, por fim, em que consistiria a própria pedagogia? Em nosso entender, essas perguntas estão imbricadas, pois o entendimento de um aspecto depende da compreensão dos demais.

Segundo Saviani (2016), quando falamos em teoria da educação nunca falamos em um único sentido, pois há uma pluralidade de entendimentos sobre o que é educação. Salientou que o próprio significado de uma teoria da educação só poderia ser aferido no âmbito no qual ela está inserida. Conforme o autor, “como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação” (SAVIANI, 2016, p. 16). Podemos entender que quando se pensa e fala em educação, devemos nos localizar com base em qual concepção estamos pensando ou falando.

Na perspectiva de Saviani (2016), somente para exemplificar a variedade de concepções, haveria cinco tendências no campo educacional, sendo elas: humanista tradicional, que se desdobra em religiosa e leiga; humanista moderna; analítica, considerada paralela à concepção produtivista; crítico-reprodutivista; e, por último, a dialética ou histórico-crítica, da qual o próprio autor é o idealizador. Essas concepções comportariam, segundo o autor, três níveis distintos em articulação: “a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica” (SAVIANI, 2016, p. 16). Para o autor, somente a concepção histórico-crítica conseguiria, a contento, articular esses três níveis. Aqui percebemos uma primeira definição de pedagogia que, para ele, seria uma Teoria da Educação. Entretanto, Saviani destacou que:

[...] se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2016, p. 18).

Vimos que para ser considerada pedagogia, na concepção de Saviani, uma teoria da educação deveria estar ligada à função de uma prática educativa. Essa visão de pedagogia já é um recorte que está ancorado em uma epistemologia derivada da filosofia marxista. Conforme Saviani (2016), as “conceituações se multiplicam, o pedagógico se desdobra em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz. Há os que definem a pedagogia como a ciência da educação” (SAVIANI, 2016, p. 20). O autor destacou que:

Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação (SAVIANI, 2002, p. 55). Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo teoria, definindo-a

como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas, como ciência e arte de educar; ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares; e teoria e prática da educação (SAVIANI, 2016, p. 20).

Podemos perceber que há uma miríade de entendimentos sobre o que é a pedagogia, criando uma pluralidade do termo. Não poderia ser diferente; na medida em que dispomos de diversas epistemologias e teorias da educação, nada mais natural do que termos pedagogias. Todos esses termos carregam em si o plural; além disso, “todas elas trazem uma referência explícita à educação” (SAVIANI, 2016, p. 20). Antes de avançarmos no envolvimento entre a epistemologia e a educação, destaquemos algumas linhas da epistemologia.

Tesser (1994) indicou a existência de quatro linhas epistemológicas contemporâneas, são elas: a epistemologia genética de Piaget; a epistemologia histórica de Bachelard; a epistemologia arqueológica de Foucault; e, por último, a epistemologia racionalista crítica de Popper. Destacamos duas devido a sua influência no campo educacional: a de Piaget e a de Foucault.

Segundo Tesser (1994), Piaget compreendia a constituição dos conhecimentos válidos, como os fatos eram elaborados, a formalização de um pensamento lógico-matemático e o controle experimental, ao qual denominou de psicogênese interdisciplinar. Conforme o autor, a concepção de Piaget possuía o entendimento de que toda a ciência é um estado de desenvolvimento em progresso e que somente o método psicogenético teria a capacidade de fornecer “o conhecimento dos estágios elementares desta constituição progressiva” (TESSER, 1994, p. 93). De acordo com o autor:

A Epistemologia Genética permanecerá essencialmente aberta, interdisciplinarmente, onde o objetivo central é a elucidação da atividade científica, a partir de uma psicologia da inteligência, ela deve ser sempre uma construção contínua, compreender e inventar o real, acrescentando qualidade no processo construtivo do saber (TESSER, 1994, p. 93).

No entendimento de Tesser (1994), Bachelard tinha como projeto gnosiológico “dar às ciências a filosofia que elas merecem. E epistemologia, no fundo, é uma história da ciência, pois a ciência deve ser necessariamente histórica” (TESSER, 1994, p. 93). Segundo o autor, a proposta de Bachelard visava à produção de um conhecimento científico que levasse em conta aspectos lógicos, ideológicos e históricos em sua epistemologia, uma vez que as ciências nasceriam e evoluiriam em “circunstâncias históricas bem determinadas” (TESSER, 1994, p. 93). Para ele, o que importava para Bachelard era que se descobrisse “a gênese, a estrutura e o funcionamento dos conhecimentos científicos” (TESSER, 1994, p. 94).

Já em Foucault, segundo Tesser (1994), o homem seria uma historicidade, pois teria em torno de si a história; isso configuraria a busca dele por uma arqueologia das ciências humanas. Segundo o autor, a “fisionomia da epistemologia de Foucault vai depender do estado de suas emergências científicas e racionais, de todo um período do pensamento e da cultura” (TESSER, 1994, p. 94). Isso faria com que o homem fosse desessencializado; de acordo com o autor, esse seria o desfecho da arqueologia na erada positividade. Em suma, a “Arqueologia proposta por Foucault visa o fundamento das Ciências Humanas, o solo sobre o qual se constrói a Ciência.

Para a Epistemologia, o importante é o lugar que a Ciência ocupa no espaço do saber” (Ibidem).

Para Tesser (1994), no pensamento foucaultiano, o homem seria um ser finito, ele somente existiria “para o tempo em que o sistema reivindica, o funda e lhe confere um lugar privilegiado. Na era da positividade, às quais os sistemas ligam o destino do homem. Os homens atuais estão esmagados pela cultura e por seus resultados” (TESSER, 1994, p. 94). E, de acordo com o autor, o sistema seria “anônimo, um saber sem sujeito, sem identidade, o homem é rechaçado, ao mesmo tempo, como sujeito e como objeto do sistema. Para Foucault, uma antropologia é digna quando visa compreender o pensamento” (Ibidem).

Tesser (1994) compreendeu a filosofia das ciências de Popper como um sistema de verificação e falsificação como princípios de verificação de teorias científicas que realmente possuíam valor. Segundo ele, no pensamento de Popper “todas as leis e teorias científicas são, em sua essência, hipotéticas e conjecturais” (TESSER, 1994, p. 95), e, além disso, elas seriam como “livres criações de nosso espírito. Aquilo que procuramos nas ciências é um elevado conteúdo de informação, a busca de uma probabilidade, através da refutabilidade” (Ibidem).

Para Popper, conforme Tesser (1994), o método consistiria em tentar solucionar um problema e isso se daria apenas em situações que estariam sob controle crítico. Para o autor, isso caracterizaria uma forma de epistemologia que constantemente critica as concepções de ciência preexistentes. Leva-nos ao entendimento de que o “progresso do conhecimento científico está estritamente ligado à colocação correta dos problemas e a tentativas de dar-lhes soluções” (TESSER, 1994, p. 95). Tesser escreveu que para Popper:

A Ciência só nos dá conhecimentos provisórios e em constante modificação, nenhuma teoria científica pode ser encarada como verdade final, em permanente estado de risco, a falseabilidade como único critério possível de demarcação entre a ciência e a “não-ciência”. Os enunciados científicos possuem bases, mas não fundamentos. E o que podemos fazer é aprender com os erros. O homem é uma criatura sujeito a erros (TESSER, 1994, p. 95).

Todas essas perspectivas criam desafios à Educação e à Pedagogia. Pois, se a educação possui uma base epistemológica e essa está em constante mudança, o que deveria ser privilegiado no ensino? Se as condições históricas produzem algo que não seria a realidade em si, imutável e perene, quais narrativas são escolhidas e o porquê de serem ensinadas como a verdade? Se a própria ciência das ciências constantemente se questiona sobre o que está estabelecido, como a escola, em seu aspecto conservador, poderia ensinar o conhecimento considerado verdadeiro?

Em que consistiria uma epistemologia pedagógica? Segundo Tesser (1994), esse tipo de epistemologia teria como objetivo criar um ambiente no qual os estudantes aprendessem a pensar criticamente, indo mais longe que as interpretações literárias e os modos fragmentados do exercício do raciocínio. Isso significaria que não apenas se compreendesse algo, mas que também se possuísse a “capacidade e competência de problematizar dialeticamente a teoria e a práxis educacional” (TESSER, 1994, p. 96-97).

Somente assim, segundo Tesser (1994), os estudantes aprenderiam uma epistemologia que permitiria buscar os elementos em diferentes campos de estudo; além

disso, serem compromissados com novos tipos de questionamentos, outras maneiras de formular os problemas que são pertinentes a uma possível transformação do ambiente educacional. O autor compreendia que a educação “deverá ser integradora, numa criação e recriação do conhecimento, comumente compartilhado. Pedagogicamente a educação é um processo aberto, permanente, que abarca a existencialidade do homem” (TESSER, 1994, p. 97). Desse modo, o processo pedagógico consistiria, em sua essência, na ação que questiona e problematiza continuamente (TESSER, 1994). Ainda conforme o autor:

Não se trata de negar especificidade da Ciência, a sua dimensão social no desenvolvimento do progresso, trata-se de mostrar que ela não constitui um mundo à parte, neutral, desinteressado, mas de mostrar que todo conhecimento é portador de interesses, e de que a racionalização científica moderna é instrumental e coisificante. Portanto, a Ciência e a Técnica são hoje instrumentos ideológicos de poder, manipulação e legitimação da sociedade dominante (TESSER, 1994, p. 98).

Com base nisso, poderíamos formular algumas questões, mesmo sem a pretensão de dar-lhes respostas pertinentes, como: deveria a educação estar vinculada apenas a uma visão tecnicista e subordinada ao extremo à racionalidade neoliberal? O que significaria educar neste século? Haveria função para uma sala de aula? E para o professor? A própria escola ainda tem sentido? Vale a pena mantermos esses questionamentos em nossas reflexões. E podemos nos questionar novamente: para que serviria a epistemologia? Para essa última questão, porém, uma resposta possível seria a de que ela “exerce seu papel de reflexão e crítica, quando ela tentar mostrar aos cientistas suas filosofias implícitas nas Ciências, quando ela submete a Ciência a um estudo crítico, pois a Ciência utilizada sem consciência torna-se a ruína da alma”(TESSER, 1994, p. 98).

#### ALGUMAS MUDANÇAS PROPORCIONADAS PELA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL

Quais as principais mudanças que ocorrem sob essa nova abordagem teórico-metodológica? Segundo Pereira e Dinis (2015), o enfoque da crítica do pensamento pós-estrutural estaria no modelo de sujeito idealizado pelas teses dos iluministas, que era caracterizado como sendo “racionalista, autônomo (individualista), centrado e, as verdades construídas, são consideradas universais e consolidam-se como metanarrativas” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 10). Na nova proposta, esse sujeito passou a ser entendido de um outro modo, para os autores:

Na crítica pós-estruturalista esse sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, às quais foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 10).

Esse novo entendimento causou forte impacto no campo da educação, pois alguns pontos precisavam, e ainda precisam, ser revistos, repensados, rearticulados

e replanejados. Como característica do pensamento iluminista, havia o modelo universal de Homem, de Verdade, entre outros. Elementos que se modificam com a proposta pós-estrutural, uma vez que tudo é construção histórica por meio das relações de poder. A educação teve a oportunidade de “redefinir e problematizar nossas concepções de educação, cultura, identidade, pedagogia, currículo, avaliação, dentre outras que foram consolidadas durante nosso percurso acadêmico e formativo” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 3). O pensar educação deveria incluir aspectos como: relações étnico-raciais, geração, desejos, gênero, cultura, adaptações para pessoas com deficiências, entre outros.

Haveria um novo sujeito, talvez não tão novo - apenas reconhecido tardiamente - que, segundo Pereira e Dinis (2015), já não teria aquela identidade fixa e imutável da proposta iluminista, agora “é mulher, homem, índio, negro, homossexual, transexual, bissexual e ganha visibilidade no cenário das investigações problematizadas tanto pela matriz teórica pós-estruturalista, quanto pelos Estudos Culturais” (Ibidem, p. 7). E a escola, “como num passe de mágica”, passou a enxergar que seus alunos também eram múltiplos e que a diversidade sempre esteve presente a despeito das idealizações universalizantes tão firmemente arraigadas.

Esse sujeito é também, por exemplo, a professora, coordenadora, diretora da escola, é a criança que estuda, brinca, chora e balbucia. É a criança que com suas infâncias, a sociedade, a escola, o adulto e a pedagogia modernas com seu saber-poder que lhe imprimiram normatizações do que deve ser, fazer e saber. Esse sujeito criança, que denominaram infantil, também é negra, índia, branca, menino, menina que constitui suas identidades nas múltiplas práticas culturais, as quais não estão dissociadas das relações de saber e poder (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 7).

Essa perspectiva necessitava de um novo modo de pensar, um novo olhar epistemológico. Alguns pensadores se destacaram tanto na influência quanto na disseminação, são eles: “Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Kristeva, Jacques Lacan, entre outros” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 10). Para trabalharmos nessa abordagem precisamos adquirir uma “postura hermenêutica pós-crítica que questione os métodos tradicionais, os quais estão vinculados a uma concepção de ciência pautada sob as orientações dos cânones investigativos da ciência positivista” (Ibidem, p. 11).

Segundo Tedeschi e Pavan (2017), a perspectiva pós-estrutural despertou inquietação, dúvida e trouxe muita contribuição, pois mobilizou o pensamento no campo da educação e viabilizou a ressignificação de sentido e de uso de metodologias em processos de pesquisa em educação. Para as autoras, uma das principais contribuições dessa abordagem epistemológica “consiste na leitura desconstrutora das categorias essencializadas e naturalizadas da modernidade” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 12). Conforme escreveram:

Os teóricos de viés pós-estruturalista, ao não considerarem os conceitos/as verdades da racionalidade moderna ocidental como *a priori* histórico – pelo contrário, *o a priori* é deslocado para a história –, fazem-nos ver que as metanarrativas modernas derivam dos próprios arranjos históricos que engendraram o pensamento de uma época. Assim, potencializam nossas pesquisas em educação para saírem constantemente do traçado prévio, do caminho estabelecido,



dos conceitos dados; por conseguinte, abrem espaços para as re/significações dos processos educativos, tão importantes para as instituições educacionais (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 12).

Percebemos que esse deslocamento foi o que proporcionou toda uma reviravolta no pensamento epistemológico com grande impacto no campo da educação ena prática pedagógica, pois o que era dado anterior da história passou a ser entendido como construto cujas gênese e condições de possibilidade se podem identificar a um período delimitável dessa mesma história. As autoras ainda enfatizaram que:

Dizemos isso porque a perspectiva pós-estruturalista na pesquisa em educação possibilita desconstruir a herança das filosofias clássica e moderna, que tanto têm marcado e ainda marcam os processos educacionais; possibilita desconstruir as unidades puras, claras e distintas para fazer ver, nos contextos educacionais, a impureza das multiplicidades e a imprevisibilidade que as caracteriza; possibilita entender que aquilo que chamamos de verdade não diz sobre a essência das coisas e expressa simplesmente nossa vontade de verdade, pois a verdade só existe em uma relação de poder, e o poder sempre opera em conexão com a verdade – então, as coisas não têm essência, os sujeitos de nossas pesquisas não possuem uma identidade essencial [...] (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13).

Esse movimento colocou em questão o ideal de aluno; o próprio conhecimento canonizado como “A Verdade” foi posto em xeque, uma vez que tinham como característica sua origem no específico universo cultural dos povos colonizadores. Esse modo de construção da verdade também possui como característica a marginalização, ou apagamento, de outros tipos de conhecimentos advindos dos povos que foram colonizados. Possibilitou, conforme Tedeschi e Pavan (2017), a desconstrução da “transparência da linguagem, do discurso, e deixa ver os regimes de verdade que circulam nas instituições educacionais e que se fazem em meio a um jogo de forças em constante disputa” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13). De acordo com as autoras, o movimento pós-estrutural também possibilitou:

[...] desconstruir a ideia de um poder opressor e “mau” por natureza, para ver as relações de poder e as práticas de resistência como produtivas, agindo na constituição e na condução das subjetividades nos contextos educacionais; possibilita desconstruir a ideia de linearidade dos fatos, dos acontecimentos, da história, para poder ver as discontinuidades que ocorrem a todo o momento – não que se trate de negar ou abandonar as continuidades, mas de fazer ver que, nos espaços educacionais, há momentos de ruptura nos discursos, momentos estes produzidos por variadas práticas institucionais e relações de poder –; possibilita desconstruir a ideia de um sujeito soberano, de um sujeito constituinte do saber, para entendê-lo como constituído na dispersão e na empiricidade dos acontecimentos; possibilita forçar o pensamento a sair da lógica das oposições binárias para poder ver que os sujeitos de nossas pesquisas não são somente sujeitos sujeitados, são, também, e ao mesmo tempo, produtivos, criativos, inventivos (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13).

Percebemos que essa gama de possibilidades cria um ambiente fértil para o campo da educação e suas práticas. Possibilita principalmente o momento de rever as verdades que embasam o agir pedagógico. Essa abordagem nos lembrou que “podemos sair do aprisionamento, da fixidez, do essencialismo metodológico, e tem

nos mobilizado a buscar, a encontrar novos modos de fazer pesquisa em educação” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13). Além disso, o próprio modo de fazer a educação é flexibilizado e expandido.

Segundo Tedeschi e Pavan (2017), podemos colocar sob suspeita tanto as práticas quanto os saberes instituídos, assim como os “sentidos produzidos pelos conceitos fixos e estáveis; já é possível desnaturalizar o que se apresenta como natural e absoluto e estranhar o que se apresenta como familiar e normal” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 13). Desse modo, podemos, baseando-nos nas autoras, percorrer caminhos que são distintos dos preestabelecidos, trilhas inexploradas que nos permitam “resistir a práticas e saberes que se colocam como permanentes, a sentidos que se apresentam como fixos, a tempos e espaços que parecem lineares demais” (Ibidem, p. 13).

A resistência é possível a partir do momento em que nos damos conta de que as verdades, sempre relativas e passíveis de serem historicamente situadas, são construções que se dão num campo de disputa, de relações de poder-saber. Um dos principais pensadores que contribuíram para essa virada epistemológica foi Michel Foucault (1926-1984), filósofo que deixou uma ampla produção, um tanto quanto inovadora e provocadora. Entre seu arsenal teórico-metodológico temos a arqueologia e genealogia.

Segundo Foucault (2014), a arqueologia teria como objetivo circundar as formas de exclusão, limitação e apropriação; além disso, também deve transparecer “como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (FOUCAULT, 2014, p. 57). Enquanto a genealogia, conforme o autor, é relativa “à formação efetiva dos discursos, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação [...]; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (Ibidem, p. 61-62).

Essas ferramentas, segundo Pereira e Dinis (2015), não poderiam funcionar como algo hermético com o qual se atinge a meta; elas servem apenas para nos orientarmos, como uma bússola, e conduzirmos teoricamente toda a problematização realizada por nós, que se posta diante de práticas e saberes instituídos como uma “atitude radicalmente crítica com vistas à compreensão das relações de saber-poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas dos objetos de estudos e investigação que planejamos” (PEREIRA; DINIS, 2015, p. 14). Como salientaram, essa perspectiva epistemológica não permite que tudo saibamos, uma vez que as verdades são entendidas como parciais (PEREIRA; DINIS, 2015).

No âmbito do conhecimento, com a escola como uma das instituições encarregadas de validá-lo, há aqueles que definem o que é e o que não é. Nesse aspecto, já temos uma situação um pouco delicada, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Segundo Foucault:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições elutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de mo-

dificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Foi evidenciado no campo da educação o fato de que alguns decidem o que é dito, como é dito e o quanto será dito. Esse movimento permite que toda uma estrutura desigual seja mantida, uma vez que se ignore o mecanismo de distribuição. Destacamos a seguinte indagação realizada por Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p. 42).

Desse modo, uma crítica necessária foi realizada de modo a desestabilizar as epistemologias que até então vigoravam. Contudo, tal crítica não significaria que a instituição escolar não deva existir ou algo do tipo, mas que essa mantenha constantemente, por meio de seus agentes, sua autocrítica. Entendemos que isso permitiria à escola absorver as novas demandas e se adaptar com menos morosidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve percurso sobre alguns aspectos epistemológicos que subsidiam o campo da educação e a prática pedagógica, devemos levantar algumas considerações que, embora não conclusivas, se fazem necessárias.

Quando partimos do pressuposto de que não existem verdades universais, mais adequadamente compreendidas como parciais, que são os efeitos da verdade, se torna menos difícil percebermos que elas se constituíram nas relações de poder por meio de uma disputa; isto é, não existem *a priori*, pois não são dadas pela natureza ou por algum ser transcendental. Ao quadro de pressupostos, acrescentemos, ainda, a compreensão de que nenhuma teoria conseguiria apreender o real em sua totalidade. Desse entendimento decorre, ou deveria decorrer, uma certa humildade epistemológica. Isso significa que ficamos mais abertos às interpretações possíveis; além disso, nos mantemos mais atentos para identificar e rechaçar posturas colonizadoras que podem partir de nós mesmos.

Se temos como pressuposto que tudo seria discurso, também entendido como prática discursiva conforme a proposta foucaultiana, devemos entender que há elementos exteriores ao discurso, irreconhecíveis, que nos limitam a compreensão da totalidade. Além dessa exterioridade que nos parece impenetrável, temos a ordem do discurso estabelecida no interior das práticas discursivas, definindo quem emite, o como se deve fazê-lo e o quanto recebemos de conhecimento.

Ao objetivarmos o entendimento sobre o quão complexos e singulares são os acontecimentos, fugimos de análises cujas bases são constituídas pelo binarismo e por noções totalizantes. Novamente, por não haver uma única resposta, que seria universal, temos de exercer nossa humildade epistemológica.

O conhecimento, como efeito de verdade, é um processo de construção contínuo. Isso demonstra seu aspecto histórico, ou seja, está dentro de um contexto, isso o torna provisório, parcial.

A identidade, a razão, a liberdade, a verdade, entre outros elementos da modernidade relativos ao sujeito moderno, foram problematizados pela perspectiva pós-estrutural. As metanarrativas modernas, definidas pelos iluministas, são postas sob a crítica do outro, daquele que estava excluído. E esse outro não é mais europeu, homem, branco, cristão, rico e heterossexual, não serve mais como padrão de medida ao qual todos deveríamos nos adequar. É isso que as epistemologias que embasam as diferentes perspectivas de educação deveriam ter em conta nesse momento histórico. Esses pontos foram fundamentais para o pensamento educacional e enxergamos nisso uma grande contribuição do pensamento denominado pós-estrutural.

## REFERÊNCIAS

- FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e Prática Pedagógica. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/258> Acesso em: 10 set. 2020.
- FERREIRA, V. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades. *Rev. Cienc. Educ.*, Americana, ano XVIII, n 35, p. 197-204, out. 2016. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/566/392/>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2014.
- MAUTNER, T. Epistemologia. In: MAUTNER, T. *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Edições 70, p. 255-257, setembro de 2010.
- NACHONICZ, L. A. A epistemologia da educação. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 19, p. 53-72, Junho 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602002000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.246>.
- PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. ITINERÁRIOS DA PESQUISA PÓS-ESTRUTURALISTA EM EDUCAÇÃO [doi] 10.5216/rir.v11i2.36291. *Itinerarius Reflectionis*, v. 11, n. 2, 20 dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36291> Acesso em: 08 fev. 2021.
- SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1, p. 15-27, 22 fev. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570> Acesso em: 09 fev. 2021.
- TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5858348> Acesso em: 10 fev. 2021.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 10, p. 91-98, Dez. 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-406019940001000012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406019940001000012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.131>.