



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

6090 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

**A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA E A INFLUÊNCIA DA TEORIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA**

Taiani Vicentini - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESC

### **A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA E A INFLUÊNCIA DA TEORIA DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA**

O contexto latino-americano e caribenho é heterogêneo, possui especificidades culturais e situacionais. Apesar dessa singularidade, o referido contexto vem importando modelos econômicos, educacionais, filosóficos e/ou políticos da Europa e mais recentemente dos Estados Unidos. Sabe-se que essa importação de modelos se originou com a colonização deste contexto pela Europa, porém, mesmo depois da independência política das colônias e a criação dos Estados-nações a importação continuou.

No final do século XX, a discussão sobre essa importância aumenta. Os autores Maerk e Cabrolié (1999, p. 7 – tradução nossa) frisam que a realidade latino-americana, por se tratar de um contexto com características e especificidades que lhes são próprias, “requer algo a mais do que a simples implantação de modelos”. Se faz necessário um esforço em construir um conhecimento que seja pertinente e adequado as realidades presentes no contexto, pois, a sociedade latino-americana é dinâmica (MAERK; CABROLIÉ, 1999).

Concomitante a essa discussão, o Grupo Modernidade /Colonialidade (M/C) foi “sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013, p. 97). O referido Grupo, a partir da década de 1990, foi se estruturando e discutindo a questão do pensar a ‘partir da’ e ‘para a’ América Latina e o Caribe. A Teoria Decolonial frisa a questão de que, por mais que o colonialismo tenha terminado com a constituição do(s) Estado(s)-Nação, a colonialidade ainda persiste na América Latina e no Caribe e isso se traduz no modo como este lugar tem sido tratado apenas como objeto de estudo e não como lócus de enunciação (MIGNOLO, 2003). Partindo dos pressupostos da Teoria Decolonial, a Europa – e mais recentemente os Estados Unidos da América – tem estabelecido um padrão epistemológico a ser seguido.

É importante considerar esses aspectos quando se olha com afinco para o percurso da Educação Comparada, principalmente na América Latina e no Caribe, pois nota-se que este teve grande influência dos modelos educacionais europeus e norte-americanos até porque o campo teve suas origens na França em 1817. Por conta disso, o presente trabalho tem por objetivo discutir a problemática epistemológica latino-americana, o pensamento Decolonial e sua repercussão na Educação Comparada.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa pois busca “uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais” (RICHARDSON; PERES, 2014, p. 90). A delimitação da pesquisa, de acordo com Gil (2010) considera o ambiente em que os dados são gerados. Desse modo, cabe explicitar que o referido trabalho se trata de uma pesquisa bibliográfica, pois faz uso de fontes secundárias, abrangendo toda a bibliografia que já se tornou pública em relação ao tema de estudo.

A presente pesquisa se justifica na medida em que proporciona reflexões acerca do percurso da Educação Comparada – em especial no Brasil – e como a problemática epistemológica influenciou – e influencia – na transposição e justaposição de modelos educacionais. Da mesma forma, proporciona reflexões para refletir em qual medida o pensar ‘do’ e ‘para’ o referido contexto, partindo da Teoria Decolonial, estabelece maior criticidade nessa transposição e justaposição de modelos educacionais frente aos estudos de Educação Comparada.

Sendo assim, se faz necessário entender como a Filosofia chegou no continente Latino-Americano e caribenho por meio da importação de modelos e para Guldberg (1999), é possível afirmar, com evidência empírica, que a Filosofia chegou depois de 1492 pelos europeus. A Filosofia foi implantada como um produto importado e acabado que funcionava muito bem no contexto europeu e foi imposta às universidades criadas pela Coroa espanhola. Desse modo, restou à universidade apenas a reprodução dessa Filosofia. Com isso, surgiram algumas consequências: a Filosofia se tornou uma atividade exclusivamente acadêmica; a Filosofia, um produto tipicamente ocidental, criou raízes de forma muito distorcida na região; e, a Filosofia apresentou-se como um pensamento monolítico. Percebe-se assim que houve na região – além de um colonialismo político, social, econômico e etc. – um colonialismo filosófico e, todo pensamento que chegou no continente após os europeus, se deu em forma de ‘contrabando’, em fragmentos.

Esse contrabando de pensamentos, Filosofias e Epistemologias, resultou na implementação de modelos. Por conta disso, Guldberg (1999) no final do século XX, afirmou que o ato de filosofar e ser filósofo era extremamente diferente em uma condição social de elite – no caso Europa e Estados Unidos da América – e em uma sociedade de base – como a América Latina e o Caribe. “Entre ler o que escreve o colega [...], criticá-lo e permitir que modifique o que está fazendo e colocar-se a ler o último grito de algo que apareceu não se sabe de onde e que é dito que se deve ler, sempre se prefere este último” (GULDBERG, 1999, p. 44 – tradução nossa). A crítica de Guldberg (1999) feita no final do século XX ainda ecoa nas duas primeiras décadas do século XXI. Parece que, em grande parte, os pensamentos advindos de contextos exógenos são mais pertinentes do que os advindos do contexto endógeno.

No final do século XX, a globalização batia as portas da sociedade latino-americana e caribenha. Nesse viés, Zemelman (1999) abordou a globalização como sendo um ‘pseudodescobrimento’. Para o autor, havia na região uma definição um tanto quanto ingênua de que a globalização seria uma melhor comunicação entre os seres humanos e o rompimento das fronteiras, porém a globalização na verdade, estava relacionada com a lógica da reprodução do capital. Frente a isso, Zemelman (1999, p. 16 – tradução nossa) alertou para a necessidade de que os latino-americanos precisavam se colocar “ante o contexto da globalização” e caso isso não ocorresse, estariam “simplesmente organizando um pensamento e suas consequentes teorizações em um marco dentro dos parâmetros”. Zemelman (1999) pretendeu alertar para o fato de que a globalização seria apenas mais um modo de impor ao contexto latino-americano e caribenho parâmetros do que era tido como aceitável em todas as esferas sociais – incluindo aqui as questões epistemológicas, filosóficas e educacionais. Como alternativa a isso, seria necessário pensar a realidade de uma maneira diferente daquela que

estava sendo imposta pelo discurso dominante (ZEMELMAN, 1999).

Em relação à Educação, Zemelman (1999) afirmou que esta acontecia sem as devidas reflexões pois, as Ciências Sociais de um modo geral, faziam uso da ciência como uma tecnologia, porém sem pensamento reflexivo. Além disso, de acordo com o autor, havia um problema em relação aos limites disciplinares e devido a realidade emergente do continente latino-americano, era necessário pensar fora desses limites. Para se falar em uma epistemologia latino-americana, para o autor, era necessário romper com os limites disciplinares e encontrar um meio de organizar a exigência de um raciocínio de articulação entre dimensões de forma epistêmica-metodológica.

De acordo com Zemelman (1999) a América Latina era um continente saturado de discursos, mas esses discursos se referiam aos discursos dominantes, ou seja, discursos europeus e norte-americanos em sua grande maioria. Por mais que existissem sujeitos na região que promovessem discursos da/e pela região, estes não eram vistos como 'à altura' dos grandes discursos e desse modo, não eram reconhecidos. Zemelman (1999) demonstrou ainda preocupação com os desafios de nova natureza em relação ao sujeito, seu conhecimento e sua subjetividade, pois a história se constrói por sujeitos, e estes se reconhecem em muitos tempos e espaços, de diferentes formas, não sendo possível falar em uma singularidade, mas uma multiplicidade de sujeitos.

A importação de ideais e a imposição de discursos dominantes na América Latina foi também discutida pela autora Maerk (1999). De acordo com ela, essa importação foi – e ainda é – uma grande tradição na região latino-americana, os investigadores sociais copiavam o melhor modelo sem se importar se esse modelo poderia ser aplicável ou não na região. Havia-se a noção de que se poderia consumir teorias da mesma forma como se consumiam produtos elaborados pelas manufaturas europeias.

Durante o século XX, os conhecimentos, as Filosofias e as Epistemologias foram sendo importadas do contexto europeu e reproduzidos. Aquilo produzido na América Latina era visto como inferior. A maneira moderna estabelece uma forma peculiar de articular conhecimento para a validação do modo de exercê-lo, fundado em uma geopolítica. Por isso, ao pensar em um conhecimento, uma epistemologia da região latino-americana, é necessária uma crítica da Modernidade sob a ótica da produção do conhecimento (NASCIMENTO, GARRAFA, 2011).

A Modernidade e seu marco temporal tem interpretações divergentes. A maioria atribui como marco da Modernidade os eventos que ocorreram no século XVIII, como é o caso do Iluminismo, da Revolução Francesa, Revolução Industrial etc., no entanto, para o referido Grupo, a Modernidade se iniciou de fato em meados de 1400 e 1500 quando os europeus chegaram ao continente que hoje é denominado de América. É por conta dos anos de colonialismo imposto que a Europa se estabeleceu como marco de referência (DUSSEL, 2000)

Para Dussel (2000), integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, a Modernidade deve ser compreendida em dois períodos. A primeira Modernidade ocorreu em 1492 com a chegada dos Europeus na atual América e todo o colonialismo imposto sobre a América nesse período deram subsídios para que no século XVIII ocorresse a segunda Modernidade na qual se estruturou paulatinamente os critérios de cientificidade, conhecimento, verdade, progresso.

Outro conceito do Grupo é a Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber. A Colonialidade do Poder foi cunhada por Quijano (1997; 2005) e pode ser compreendida como uma estrutura de dominação que os povos da América Latina e do Caribe foram submetidos a partir da Conquista no século XVI. Tanto a Colonialidade do Saber (FLEURI, 2014) quanto a

Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2007) tem origem na Colonialidade do Poder. A Colonialidade do Saber é a suposição de que a Europa é o centro de produção do conhecimento (FLEURI, 2014) e a Colonialidade do Ser parte da crítica ao discurso ancorado na ideia de uma diferença natural entre os sujeitos, ou seja, a ideia de raça. “A Colonialidade do Ser também se refere a dinâmicas existenciais que emergem em contextos definidos ou fortemente marcados pelo ditado moderno/colonial e racial” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.154).

A Educação Comparada, um campo advindo da segunda Modernidade e tipicamente europeu, durante o século XX apresentou grande diversidade metodológica fazendo com que o referido campo, em contextos como a América Latina e Caribe, apresentasse problemas de consolidação enquanto campo e enquanto disciplina acadêmica, diferentemente de lugares como os Estados Unidos da América em que os estudos comparativos eram respeitados pela importância dos seus resultados. Goergen (1991) esclareceu que tanto na Europa quanto nos Estados Unidos da América a Educação Comparada foi incluída nos currículos acadêmicos e possuía uma pesquisa viva e atuante que servia de fonte para o ensino. Nesses contextos citados por Goergen (1991) haviam centros de estudos comparativos com recursos para pesquisar comparativamente, coisa que na América Latina e no Caribe ainda não existiam.

No Brasil, é possível falar em Educação Comparada desde meados do século XIX. Alguns pedagogos foram enviados ao exterior com o intuito de elaborar relatórios educacionais dos outros países. O deputado do Império Rui Barbosa elaborou dois pareceres sobre a reforma do ensino na época. Naquele tempo, “Rui pede tempo à Casa para importar os livros necessários, a fim de estudar com afinco o que se passava no mundo. Poliglota, lê-os e escreve pareceres monumentais que nenhum historiador da educação pode subestimar”. (GOMES, 2015, p. 245). Gomes (2015) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento da Educação Comparada no Brasil está estritamente relacionado com o movimento da Escola Nova. Além disso, o autor ainda enfatiza que os estudos comparativos de forma pragmática estiveram presentes durante a constituição dos sistemas universitários no Brasil a partir de 1968.

A problemática epistemológica do contexto latino americano e caribenho discutida no final do século XX, demonstra que a América Latina, desde a chegada dos europeus, vem importando filosofias, epistemologias, políticas, projetos educacionais (GULDBERG,1999), etc., e isso acabou levando a uma instabilidade e a uma perda de prestígio da produção do conhecimento na região. Essa instabilidade pode ser observada também na Educação Comparada devido as reflexões feitas por Goergen (1991) no final do século XX. A Educação Comparada, por si só, já era um campo com uma diversidade teórico metodológica, no entanto, quando os estudos comparativos começaram a ocorrer no Brasil, estes, por sua vez, eram orientados por concepções teórico-metodológicas exógenas a essa realidade. Isso levou a uma Educação Comparada sem as devidas reflexões teóricas ocasionando uma instabilidade do campo no referido contexto.

Assim como a Filosofia na região latino-americana se tornou a Filosofia da prática (GULDBERG,1999), pois a preocupação na região era realizar as revoluções e alcançar a independência, fazer constituições, inventar novos países, a Educação Comparada também se traduziu em ações práticas no Brasil, tal como pode ser visualizado por meio do desenvolvimento histórico da Educação Comparada no Brasil, sua aproximação do Pragmatismo e a utilização dos modelos educacionais norte-americanos como referência para o desenvolvimento das instituições de ensino superior e da pós-graduação no Brasil.

A justaposição de modelos educacionais em outros contextos sem as devidas reflexões teóricas vem sendo criticadas desde o início do século XX com a perspectiva de Sadler. Em

outro viés epistemológico, a questão da imposição de modelos eurocentricos (e mais recentemente norte-americanos) em realidades como a América Latina e o Caribe, vem sendo criticada com mais afinco pelo Grupo Modernidade/Colonialidade sendo respaldado pela Teoria Decolonial. O referido Grupo critica veemente ainda a Epistemologia considerada tradicional – que pode ser considerada ainda como a base epistemológica da Educação Comparada – pois, de acordo com Eles, a Epistemologia Tradicional legitimou apenas uma forma de conhecimento possível, pautada em ideias eurocêtricos e subjugou as outras gnoses (MIGNOLO, 2003).

Por mais que não seja possível ainda afirmar que a Teoria Decolonial, defendida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, esteja abalando os tradicionais postulados epistemológicos da Educação Comparada, a Teoria Decolonial pode apresentar subsídios para um pensar comparativo ‘da’ América Latina e do Caribe e ‘para’ a América Latina e o Caribe, principalmente na questão epistemológica que se refere ao local e ao global, ou seja, à imposição de modelos considerados válidos por estarem situados em contextos como a Europa e os Estados Unidos da América frente a contextos considerados emergentes como é o caso da América Latina e do Caribe, pois, de acordo com os levantamentos bibliográficos, nota-se que no percurso histórico da Educação Comparada no Brasil, houve uma certa justaposição de modelos exógenos na realidade brasileira.

A Teoria Decolonial, por sua, vez, surge como um pensamento que propõe um olhar ‘da’ e ‘a partir’ das margens, ou seja, da América Latina e do Caribe e ‘para’ a América Latina e o Caribe. Propõe que o referido contexto seja um lócus de enunciação e não apenas um objeto de estudo. Apesar de ainda não implicar os tradicionais postulados da Educação Comparada com afinco, talvez até por ser uma Teoria recente, a Teoria Decolonial tem subsídios para implicar reflexões na Educação Comparada brasileira, na medida que proporciona um pensar ‘da’ e ‘a partir’ das margens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia. Educação Comparada. Teoria Decolonial.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Esteia dos Santos Abreu. 5 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e

educacionais. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 37, p. 89-106, 2014. Disponível em: < <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em 18 jul. 2019.

GOMES, C. A. Educação Comparada no Brasil: um esboço de agenda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, n. 243, p. 243-258, 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n243/2176-6681-rbeped-96-243-00243.pdf>>. Acesso em 06 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, P. L. Educação Comparada: Uma disciplina atual ou obsoleta? **Revista Proposições**, vol. 1, 2, nº 3, dez. 1991

GULDBERG, H. C. Perspectivas y nuevos horizontes para las ciencias sociales en América Latina. In: MAERK, J.; CABROLIÉ, M. **Existe una epistemología Latinoamericana?:** [construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe]. México, D.F: Plaza y Valdés, 1999.

MAERK, J. La 'ciencia cover' en las ciencias humanísticas y soociales en América Latina. In: MAERK, J.; CABROLIÉ, M. **Existe una epistemología Latinoamericana?:** [construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe]. México, D.F: Plaza y Valdés, 1999.

MAERK, J.; CABROLIÉ, M. Presentación. In: MAERK, J.; CABROLIÉ, M. **Existe una epistemología Latinoamericana?:** [construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe]. México, D.F: Plaza y Valdés, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (comps.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Centraliesco, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003

NASCIMENTO, W. F. do; GARRAFA, V. Por uma vida não colonizada: diálogo entre

bioética de intervenção e colonialidade. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 287-299, 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902011000200003&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902011000200003&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em: 18 fev. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amata, v. 9, n. 9, 1997

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, in: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005. Disponível em: . Acesso em 25 jan. 2018.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2014. 334 p, il.

ZEMELMAN, H. Epistemología y política en el conocimiento socio-histórico. In: MAERK, J.; CABROLIÉ, M. **Existe una epistemología Latinoamericana?:** [construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe]. México, D.F: Plaza y Valdés, 1999.