



---

**Por uma teoria crítica do conhecimento: a ciência em debate em uma sala de aula na Amazônia**

Luiz Antonio Guerra<sup>1</sup>

ORCID D: <https://orcid.org/0000-0001-5350-9052>

**Resumo**

O presente artigo apresenta reflexões teóricas sobre a prática científica ocorrida na disciplina de Teoria do Conhecimento, ministrada em 2022 para discentes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na cidade de Parintins. O texto desenvolve-se em uma perspectiva crítica e descentrada dos espaços canônicos de produção de conhecimento, apresentando os conteúdos abordados, incluindo as principais referências bibliográficas utilizadas na disciplina ministrada. É um relato de experiência em sala de aula, com o objetivo de servir de exemplo para outros/as docentes e de referência para planejamentos pedagógicos e projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Nesse sentido, reflito acerca dos resultados alcançados pelo curso, versando sobre os obstáculos enfrentados e sobre a construção coletiva sobre o fazer científico nas universidades brasileiras, a partir de um espaço acadêmico historicamente marginalizado na geopolítica da produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Teoria do conhecimento; Serviço Social; Amazônia.

**For a critical theory of knowledge: science under debate in a classroom in the Amazon**

**Abstract**

This article presents theoretical reflections on the scientific practice that took place in the Theory of Knowledge discipline, taught in 2022 to students of the Social Service course at the Federal University of Amazonas (UFAM) in the city of Parintins. The text is developed in a critical and decentered perspective of the canonical spaces of knowledge production, presenting the approached contents, including the main bibliographical references used in the taught discipline. It is an experience report in the classroom, with the objective of serving as an example for other teachers and a reference for pedagogical planning and teaching, research or extension projects. In this sense, I reflect on the results achieved by the course, dealing with the obstacles faced and the collective construction of scientific practice in Brazilian universities, from an academic space historically marginalized in the geopolitics of knowledge production.

**Keywords:** Theory of knowledge; Social work; Amazon.

**Tramitação:**

*Recebido em: 9/09/2022*

*Aprovado em: 10/10/2022*

**Introdução**

O presente artigo apresenta reflexões teóricas sobre a prática científica ocorrida na disciplina de Teoria do Conhecimento, ministrada entre julho e setembro de 2022 para

---

<sup>1</sup> Bacharel em Ciência Política. Licenciado, mestre e doutor em Sociologia. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: guerra.luizantonio@gmail.com



acadêmicos do curso de Serviço Social no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (Icsez) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) na cidade de Parintins.

A disciplina a mim atribuída, no meu primeiro período lecionando no referido instituto, mostrou-se inicialmente um desafio, por se tratar de um curso essencialmente filosófico sobre epistemologias. Aproveitei a oportunidade para ir além do conteúdo tradicional, em uma perspectiva crítica e descentrada dos espaços canônicos de produção de conhecimento, valendo-me da minha formação como sociólogo e das discussões teóricas e práticas às quais tive acesso na minha trajetória acadêmica, especialmente durante graduação e mestrado na Universidade de Brasília (UnB) e doutorado na Universidade de São Paulo (USP), bem como em intercâmbio, trabalho de campo e atividades acadêmicas em contextos universitários na Argentina e no México.

Sendo assim, este é um relato de experiência em sala de aula, com objetivo de servir de exemplo para outros/as docentes e de referência para orientar o planejamento pedagógico e projetos de ensino, pesquisa ou extensão<sup>2</sup>. Desse modo, faz-se necessário deixar clara a limitação do presente artigo. Não é o intuito proceder a uma listagem exaustiva do conteúdo e da bibliografia, mas sim apresentar as escolhas dos temas e referências que compuseram a experiência concreta da disciplina de Teoria do Conhecimento, entre as infinitas possibilidades que hoje se abrem à perspectiva crítica da ciência, considerando as restrições impostas pela carga horária da disciplina, em um calendário acadêmico reduzido e descompassado com o calendário civil.

Feitas tais considerações, o texto que segue apresenta os conteúdos abordados, em sua sequência lógica, incluindo as principais referências bibliográficas utilizadas no curso ministrado, composto por desde textos clássicos da disciplina a pensadores contemporâneos não-hegemônicos. Primeiramente, trouxemos reflexões sobre a ciência, e as ciências sociais em particular, aproximando os discentes da prática científica, para então discutirmos a relação com o senso comum e as diversas formas de conhecimento. Tratamos do problema do conhecimento na era da internet, abordando temas atuais como o anticientificismo em voga no Brasil e as *fake news*. Em seguida, adentramos no conteúdo tradicional das perspectivas epistemológicas na história da filosofia da ciência. A partir da apresentação do positivismo

<sup>2</sup> Entre os vários diálogos com colegas com os quais contei para estruturar o curso, agradeço especialmente as contribuições de Márcia Malcher (UEM), Diego Omar da Silveira (UEA) e Francine Rebelo (IFAM).



como base da ciência moderna, questionamos a sua ambição de neutralidade valorativa e de racionalidade absoluta, considerando as críticas marxista, feminista e decolonial, sucessivamente. Por fim, como trabalho final da disciplina, os discentes foram incentivados a elaborar os seus próprios projetos de pesquisa, colocando-se como sujeitos da produção de conhecimento.

Nas considerações finais deste artigo, reflito acerca dos resultados alcançados pela disciplina, versando sobre os obstáculos enfrentados e sobre a construção coletiva engendrada em sala de aula em relação ao fazer científico nas universidades brasileiras, a partir da perspectiva de um espaço historicamente marginalizado na geopolítica da produção de conhecimento.

### **Introdução ao problema do conhecimento**

Inicialmente, a prática científica foi tratada de maneira dialogada, através de linguagem acessiva e corriqueira, conhecendo e compreendendo a realidade dos acadêmicos que compunham a turma, no que tange ao contexto amazônico, às suas diversas origens e trajetórias sociais e as diferentes etapas em que se encontravam no curso de Serviço Social (do segundo ao sétimo período). Para tanto, o livro de autoria de Rubem Alves, “Filosofia da ciência”, mostrou-se muito útil, ao recorrer a metáforas e exemplos cotidianos e históricos de fácil entendimento, que envolvem o público e o introduz no debate. Entre as metáforas utilizadas, a comparação entre o/a cientista e os seus objetos de estudo com o ofício de pescadores e as suas ferramentas foi bastante explorado, justamente por fazer parte do cotidiano amazônico, valendo-se de exemplos sobre formas de se pescar, instrumentos utilizados e os peixes mais comuns da região, em comparação com a maneira em que os/as cientistas, de diversas áreas, procedem suas investigações no esforço de “capturar” a realidade, através das “ferramentas” adequadas.

Discutimos como a relação entre ciência e senso comum é particularmente sensível na pesquisa social. A dificuldade, no caso das ciências sociais, manifesta-se por nos debruçarmos sobre um objeto que fala e que usa a mesma linguagem, que tem opinião e julga conhecer o que nos propomos a pesquisar. Nesse sentido, “ao contrário das ciências naturais, que sempre recusaram frontalmente o senso comum sobre a natureza, as ciências sociais têm tido com ela uma relação muito complexa e ambígua” (SANTOS, 2008, p. 40).



Comparamos pontos de vistas distintos: de um lado a defesa racional-positivista da ciência como único conhecimento válido e aceito, opondo-se às outras explicações do mundo, principalmente a religiosa; assim, caberia ao método científico ultrapassar a ideia confusa e ilusória da realidade social que todos nós trazemos da nossa vida cotidiana. Por outro lado, autores como Boaventura de Sousa Santos têm argumentado que o etnocentrismo científico tende a rejeitar integralmente o senso comum como falso, superficial e enviesado, menosprezando a sabedoria popular e a sua potencial contribuição para o conhecimento científico (SANTOS, 2008).

O debate com a turma girou em torno da diferença entre senso comum e ciência. Percebemos que, ao contrário do que se pode pensar, o senso comum é um conhecimento evidente da realidade, enquanto à ciência cabe romper com tal evidência, a partir da pesquisa, dando respostas muitas vezes absurdas à primeira vista, considerando que a realidade é sempre complexa. Desde que nascemos, apreendemos continuamente informações sobre o mundo, fundamentando o nosso conhecimento prático por meio da experiência sensorial imediata e trocas sociais ao longo das gerações. Assim, podemos compreender o senso comum como a forma com que as pessoas encontram de explicar a realidade em que estão inseridas, sem a necessidade de profundos questionamentos, estudos prévios ou provas empíricas.

Através das compreensões trazidas pela turma e exemplos diversos do seu cotidiano, concluímos que a ciência e o senso comum são tanto opostos quanto complementares, já que o senso comum não é um todo coerente, pois dele fazem parte tanto superstições, opiniões irrefletidas, preconceitos e análises rasas da realidade, quanto saberes populares, tradições e soluções práticas e eficientes às questões do dia a dia.

Finalizamos discutindo as diversas formas de conhecimento, tendo como motivação o breve conto do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2002) sobre uma criança que pede ao pai para ajudá-lo a olhar o mar. Assim, pudemos identificar as diversas maneiras de produzir conhecimento – científicas, religiosas, artísticas, filosóficas – sobre o mesmo, no caso, o espanto de uma criança perante a imensidão do oceano. Como atividade extraclasse, cada discente produziu um texto sobre a relação entre ciência e senso comum, tendo como referência vídeos e textos disponíveis na internet.

Ainda sobre a problemática inicial, também foi tratado o problema do conhecimento na era da internet, discutindo o recente movimento de negação da ciência, como estratégia







para disseminar confusão, medo e ódio na população. Ficou evidente que tais informações falsas não podem ser consideradas conhecimento propriamente dito, já que recorrem deliberadamente à desinformação, à manipulação e à má fé. Buscou-se desenvolver o pensamento crítico frente a enxurrada de informações atualmente disponíveis nos meios de comunicação virtuais. Para discutirmos a postura de negação à ciência, disseminada sobretudo pela internet e que se fez evidente no período pandêmico e nos ataques recentes às universidades brasileiras, foi utilizado como recurso didático a produção de um texto, em que cada aluno/a buscou nas redes sociais em que utiliza uma amostra de *fake news*, dissertando sobre as intenções ocultas por trás do exemplo escolhido, as possíveis consequências da sua disseminação desenfreada e como podemos identificar que se trata de uma notícia falsa.

### **Perspectivas filosófico-epistemológicas**

A segunda unidade do curso dedicou-se a apresentar e discutir as principais perspectivas epistemológicas na história da filosofia, dos gregos aos contemporâneos. Este é o conteúdo tradicionalmente ministrado em Teoria do Conhecimento, constante na ementa obrigatória da disciplina. Para tanto, utilizou-se como base, principalmente, “A teoria do conhecimento: uma introdução temática” de Paul K. Moser, Dwayne H. Mulder e J. D. Trout (2008) e “Teoria do conhecimento” de Johannes Hessen (2003).

Partimos da conceituação da filosofia e a sua diferenciação histórica das ciências humanas, como uma autorreflexão racional voltada à totalidade do macrocosmo (visão de mundo) e do microcosmo (visão de si) (HESSEN, 2003, p. 03-12). Buscou-se situar a Teoria do Conhecimento dentro da divisão das disciplinas filosóficas, como a doutrina material da filosofia da ciência, ao lado da doutrina formal, conhecida como Lógica. Identificamos os três elementos constituintes da relação recíproca de conhecimento, a saber, o sujeito, o objeto e a imagem constituída pelo sujeito sobre o objeto.

Seguindo Hessen, organizamos as perspectivas epistemológicas e seus principais representantes a partir de dois questionamentos fundamentais: o sujeito é realmente capaz de apreender o objeto? A fonte do conhecimento é a razão ou a experiência? Diante da primeira pergunta, distinguimos os debates filosóficos entre o dogmatismo e o ceticismo, e as principais propostas de resolução aos dois polos: o subjetivismo, o relativismo, o pragmatismo e o criticismo. Quanto à segunda questão, entre as posições opostas do racionalismo (a razão como fonte de todo conhecimento) e do empirismo (a experiência como

fonte de todo conhecimento), analisamos o intelectualismo e o apriorismo como respostas alternativas. Em todos os casos, abordamos os caminhos que podem ser traçados na busca humana pelo conhecimento.

Apesar de se tratar de uma discussão abstrata, diante das quais os/as discentes demonstraram certa dificuldade de compreensão, avalio que o contato com as reflexões filosóficas é de grande valia dentro de uma universidade pública, necessárias para a ampliação do repertório intelectual e a percepção de mundo a partir do contato com reflexões profundas sobre o ser humano, que muitas vezes escapam à análise ordinária do mundo. Para tal aproximação, recorreremos a exemplos práticos, bem como à análise de obras artísticas, como de M. C. Escher e “A escola de Atenas” do renascentista Rafael Sanzio. Como exercício de fixação, foi proposto uma atividade objetiva em que os/as discentes deveriam relacionar os pontos de vistas epistemológicos às suas principais características.

### **O positivismo como base da moderna ciência social**

Passamos então ao estudo dos fundamentos epistemológicos do positivismo, movimento intelectual que exerceu influência decisiva no surgimento das ciências sociais modernas. Entre os diversos livros e manuais consultados, seguimos a linha de pensamento desenvolvida por Michael Löwy, em “As aventuras de Marx contra o Barão de Münchhausen” (2000), que orientou também as críticas ao positivismo trazidas no próximo tópico.

Na sua dimensão filosófica, o positivismo advoga a ideia de que a ciência é a única explicação legítima para a realidade, correspondendo à lei dos três estágios de Auguste Comte. No argumento comteano, a evolução do conhecimento humano teve seu estágio primitivo com a religião, passou pela filosofia e na modernidade alcançou o seu ponto mais avançado e positivo com a ciência.

Em uma dimensão sociológica, consideramos o uso positivista do método científico para compreender e controlar os fatos sociais, a partir das premissas que estruturam um sistema coerente e operacional: afirma-se que a sociedade é regida por leis naturais e invariáveis, que devem ser estudadas pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências da natureza, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias. Ressalta-se que a influência de tais premissas – particularmente o postulado de uma ciência axiologicamente neutra – ultrapassa o quadro do positivismo no sentido estrito e se manifesta

tanto em autores clássicos quanto contemporâneos das ciências sociais, bem como de outras ciências humanas, como o direito.

Examinamos o surgimento do positivismo, sob influência direta do iluminismo, no final do século XVIII e início século XIX, “como uma utopia revolucionária da burguesia antiabsolutista, para tornar-se, no decorrer do século XIX, até os nossos dias, uma ideologia conservadora identificada com a ordem (industrial/burguesa) estabelecida” (LÖWY, 2000, p.18). O conjunto das transformações ocorridas nesse período na Europa ocidental precisava ser explicado e compreendido pela razão humana, não mais pela religião, tal como no Antigo Regime. Havia um sentimento de que o mundo estava em “crise” e algo precisava ser feito. Quais as causas dessas transformações? Para onde elas apontavam? De que modo elas alteravam as formas de sociabilidade humana? O que fazer diante dessa nova realidade? (SELL, 2001, p. 09). Nessa perspectiva histórica, tratamos da influência dos filósofos franceses Condorcet e Saint-Simon, como principais representantes da fase revolucionária positivista, no pensamento de Comte, que desaguou na criação da Sociologia – então caracterizada como “física social” –, especialmente no pensamento de Émile Durkheim, trabalhado pelos discentes em uma atividade extraclasse.

Pudemos perceber como o ideal de ciência neutra, imune a interesses e paixões, tal como a física ou a matemática, estava no cerne da problemática desde os precursores positivistas, inicialmente no sentido de oposição à dominação ideológica do clero e da monarquia absolutista, para, na segunda fase, servir aos interesses conservadores da burguesia perante às ideologias socialistas disseminadas a partir do século XIX. A Sociologia surge então como uma ciência que deveria proporcionar o conhecimento necessário para o controle e a organização da sociedade, guiada pelo que os pensadores europeus compreendiam como progresso. Lembramos que as palavras “ordem e progresso” estampadas na bandeira do Brasil é um lema positivista, inserido no símbolo nacional graças à influência do pensamento de Comte em voga à época da proclamação da República, em 1889.

### **Marxismo, ideologia e a crítica à neutralidade da ciência**

As seguintes questões foram colocadas em debate para que os discentes expressassem as suas opiniões acerca da discussão do modelo de objetividade científica surgido no seio do positivismo:





“É concebível uma ciência da sociedade livre de julgamentos de valor e pressupostos político-sociais? É possível eliminar as ideologias do processo de conhecimento científico-social? Não é, a ciência social, necessariamente “engajada”, isto é, ligada ao ponto de vista de uma classe ou grupo social? E, neste caso, seria possível conciliar esse caráter partidário com o conhecimento objetivo da verdade?” (LÖWY, 2000, p. 09).

Chegamos à conclusão de que a própria existência do Serviço Social pressupõe o engajamento político, por se tratar de uma ciência social aplicada com objetivo de intervenção direta na realidade. A maneira com que o axioma da neutralidade valorativa foi colocado pelo positivismo levou muitos cientistas sociais a ignorar o condicionamento histórico do conhecimento e a própria relação entre o saber científico e classes sociais, elevando-os a uma “torre de marfim”, como se fosse possível analisar a sociedade desde cima, livre de vínculos sociais e exteriores aos conflitos nos quais todos estamos submersos.

Como ponto de partida da discussão teórica que se seguiu, definimos ideologia como visão social de mundo: “a) um conjunto relativamente coerente de ideias sobre indivíduos vivendo em sociedade, a história, e a nossa relação com a natureza; b) a ideologia – esta visão de mundo – está ligada a certas posições sociais, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais” (LÖWY, 2000, p. 13).

O marxismo foi a primeira corrente sociológica a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e cientistas sociais. Demonstrou-se, assim, que toda forma de pensamento social está assentada em visões de mundo próprias daqueles que a formulam. Nesse sentido, o positivismo não deixa de ser também uma ideologia (ou visão social de mundo, tal como definimos), pois o que determina uma ideologia não é um conteúdo doutrinário específico. A ideologia tampouco é uma mentira deliberada, como muitas vezes concebida, mas é sim “uma certa ‘forma de pensar’, uma certa *problemática*, um certo *horizonte* intelectual” (LÖWY, 2000, p. 101).

Nesse ponto, retornamos às discussões das primeiras aulas sobre a especificidade das ciências sociais: comparadas com as ciências da natureza, somos muito mais condicionados por nossas visões de mundo, não apenas na escolha do objeto de conhecimento, mas na nossa própria argumentação científica, nos caminhos da pesquisa empírica e no valor cognitivo do discurso. Discutindo diretamente com a teoria do conhecimento, percebemos que as visões sociais de mundo do cientista social orientam a escolha do objeto, a direção da investigação, o





aparelho conceitual e a própria problemática da pesquisa, ou seja, o que é considerado relevante ou irrelevante, as questões que se colocam ou não para o pesquisador. Portanto, assumir a realidade como infinita e complexa resulta em admitir que toda investigação social implica uma série de opções, que devem ser metodologicamente explicitadas.

É necessário reconhecer que os problemas sociais – a famosa “questão social” – são palco de interesses antagônicos das diferentes classes e grupos sociais, cada qual defendendo determinadas interpretações sobre a história, a política, a cultura e a sociedade, de acordo com os seus interesses e as suas ambições. Concluimos que, ao fazer ciência social, todos nós partimos de pressupostos, convicções e ideais; e, mais ainda, que isso não diminui a rigorosidade do nosso ofício ou nos leva a um ceticismo ou relativismo absoluto (como discutimos em aulas anteriores sobre perspectivas filosóficas sobre epistemologia). Pelo contrário, uma teoria crítica do conhecimento abre caminho para a ampliação do horizonte intelectual e para outros modelos de objetividade científica.

Nesse sentido, para nos liberarmos desses “preconceitos”, precisamos reconhecer *a priori* “de que lado estamos”. A objeção à pretensão de neutralidade postulada pelo positivismo nos levou a inferir que, se não assumimos os nossos pressupostos valorativos e políticos, eles deixam de ser considerados como pressupostos, e passam a ser tidos como verdades evidentes e indiscutíveis, ou seja, a realidade de fato. O problema está justamente em não formular e deixar claras as nossas convicções próprias, escapando a qualquer questionamento e permanecendo implícitas à investigação científica.

### **A crítica feminista à produção de conhecimento científico**

A crítica à ciência positivista, com a sua ambição de neutralidade valorativa no objetivo de descobrir leis universais aplicadas a todos – ainda que formuladas por homens europeus, brancos, ricos, dos países mais ricos da Europa –, nos permitiu avançar a outros questionamentos em relação à produção de conhecimento. Assim, abordamos a problemática epistemológica de gênero. As perguntas que nos introduziram à discussão, trabalhadas inicialmente pelos/as discentes em atividade extraclasse, foram as seguintes: qual o problema de a filosofia e a ciência moderna praticamente terem sido consolidadas apenas por homens? E quais as consequências do ingresso cada vez maior das mulheres nas universidades e postos científicos, para a própria ciência?



Partimos do fato de que as mulheres foram excluídas não apenas da consolidação do conhecimento e das disciplinas científicas, mas inclusive da aplicação desse conhecimento científico pretensamente universal na realidade material, explicada, por muito tempo, exclusivamente por homens. Há um processo histórico de reclusão das mulheres no âmbito privado: as mulheres não frequentavam universidades e centros de pesquisa, assim como não trabalhavam fora de casa, não ocuparam e ainda encontram inúmeras barreiras para ocupar carreiras e cargos de maior prestígio no mercado de trabalho, na ciência e na política, ou seja, na esfera pública. Nesse sentido, nos dedicamos a analisar as consequências para o conteúdo e para a forma do saber científico em virtude da interdição desses espaços às mulheres, bem como a reconhecer aquelas que lograram romper os impedimentos de gênero para se afirmarem como produtoras de conhecimento.

É importante ressaltar que a turma era formada por mais de 70% de mulheres, desde jovens egressas do ensino médio a estudantes mais experientes com trajetória profissional em outras áreas, que tradicional e majoritariamente compõem o corpo discente do curso de Serviço Social, sendo muitas delas mães. Dessa maneira, durante o diálogo em sala, emergiram relatos pessoais sobre os obstáculos enfrentados para o seu ingresso no ambiente universitário.

A principal obra de referência foi “O feminismo mudou a ciência?”, de Londa Schienbinger (2001), na qual a autora procede a uma revisão bibliográfica abrangente, além de abordar pesquisas científicas de todas as áreas do conhecimento, analisando a interrelação entre gênero e os modos de fazer ciência, com inúmeros exemplos das ciências exatas, biológicas e humanas.

Tendo como referência as discussões sobre história da ciência e teoria do conhecimento, a conclusão à qual chegamos foi a de que o mero ingresso de mais mulheres não implica uma transformação automática na maneira de se fazer ciência. Entretanto, quando coletivamente as mulheres (bem como outros grupos sociais) ocupam os meios acadêmicos, a mudança se faz quase inevitável, devido à reflexão crítica provocada nesses espaços. Quando compreendem o *modus operandi*, passam a questionar as bases, os cânones e as práticas científicas a partir da sua alteridade.

O feminismo é ainda para muitos um palavrão, mesmo entre aqueles que apoiam o progresso de carreiras profissionais para mulheres, pois existe uma recusa em reconhecer a política presente em todos os processos sociais. Igualmente, muitas mulheres que ingressam

nos meios acadêmicos não têm desejo algum de “balançar o barco”, logrando algum privilégio e proteção de instituições masculinizadas, que atualmente abrem brechas à participação feminina no intuito de demonstrarem certa inclusão, sem de fato promover as mudanças estruturais necessárias ao amplo ingresso de outros grupos sociais.

Nesse sentido, argumentamos que a entrada de mulheres (e outros sujeitos excluídos) nas universidades deve vir acompanhada pelo compromisso de derrubar as barreiras remanescentes que impedem a sua participação como grupo social, inclusive no topo da hierarquia acadêmica. Concluimos que a meta deveria ser a de que a proporção de mulheres na ciência se iguale à sua proporção na população, como requisito fundamental para a ampliação dos horizontes científicos. Faz-se necessário que privilégios sejam desconstruídos, para que a ciência e a sociedade como um todo avancem e superem as visões sociais de mundo limitadas daqueles que as consolidaram. Sendo a ciência uma atividade humana, ela deve servir a todos/as, de modo a colocar novas questões de pesquisa; encontrar respostas inovadoras para novos e velhos problemas da sociedade contemporânea; quebrar barreiras e desenvolver um conhecimento científico crítico e, de fato, democrático.

### **Epistemologias indígenas e a crítica à colonialidade da ciência**

Seguimos com o questionamento de um modelo científico desenvolvido nos países ricos da Europa como explicação universal do mundo. O que essa ciência tradicional dá ênfase e o que ela oculta? Quais são as metodologias empregadas, os problemas de pesquisa considerados relevantes e as respostas às quais se chegam?

Para situar o contexto amazônico em que estamos inseridos, iniciamos a aula constatando que nenhum dos/as discentes presentes na sala tinha pai ou mãe com curso superior em uma universidade pública, sendo quase todos provenientes de escolas públicas. É importante ressaltar que, entre os/as discentes, havia uma aluna indígena, que posicionou de maneira emocionada a sua angústia frente ao tema em debate.

O texto motivador foi “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak (2019). A discussão girou em torno do encontro da universidade com os saberes e visões de mundo indígenas. Além de citar outros pensadores indígenas contemporâneos, com destaque nos meios acadêmicos brasileiros, como Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Célia Xakriabá, Sandra Benítez, João Paulo Tukano e Josias Sateré (este, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM), serviram de referência à preparação da



aula e à discussão em classe o pensamento pós-colonial e decolonial de autores como Edward Said (2007), Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2008) e a coletânea “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas”, organizado por Edgardo Lander (2005).

Em sala de aula, o diálogo girou em torno de como a colonização europeia do mundo sustentou-se na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que devia “civilizar” o resto da humanidade “obscurecida”, a partir de uma noção de que existe uma maneira correta de se viver, uma única verdade a ser difundida e que legitimou o massacre do outro, daqueles povos considerados como inferiores, “sem história” e “sem ciência”. Krenak mostra que, por trás dessa concepção fundamentada na ciência positivista civilizatória, estava a abstração de que os seres humanos estão descolados da natureza, vivendo numa “abstração civilizatória” absurda, do ponto de vista dos povos originários. Essa “verdade ocidental” “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, p.12), de modo que quem não obedece a tais imposições é marginalizado no mundo moderno.

Sendo o foco do curso o estudo crítico das epistemologias – ou seja, das diversas formas de produzir conhecimento –, devemos reconhecer não apenas o que é validado pela ciência desenvolvida nos países europeus, mas também as diversas formas de conhecimento americanas, africanas e asiáticas. Nesse sentido, quando um conjunto de saberes é negado e invisibilizado, estamos diante de um *epistemicídio* (SANTOS; MENESES, 2009). Assim concluímos que não se trata de ignorar os teóricos europeus, mas colocar a teoria eurocentrada contra a parede, ir além da discussão que ela propõe. Questionar os princípios eurocêtricos da ciência implica evidenciar as feridas não cicatrizadas da colonização histórica e da colonialidade ainda vigente.

Como contraposição ao epistemicídio, Boaventura de Sousa Santos propõe uma ecologia de saberes, no sentido de uma interação harmoniosa entre as diferentes formas de conhecimento, mas também entre essa diversidade de saberes com o ambiente em que vivemos. Assim, defende Krenak que devemos “integrar nossa experiência cotidiana, inspirar nossas escolhas sobre o lugar em que queremos viver, nossa experiência como comunidade” sendo “críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania” (KRENAK, 2019, p. 12). Relevando





uma outra história, diferente da hegemônica, poderemos “adiar o fim do mundo”, na medida em que se reordenam as relações e os espaços que ocupamos, desconstruindo os discursos e práticas vinculadas à colonialidade, especialmente pensando na compreensão da realidade brasileira e amazônica em particular. Para tanto, nos colocamos o objetivo de superar a histórica exclusão dos povos originários e afro-brasileiros, trazendo para dentro da universidade esses sujeitos historicamente excluídos como sujeitos de conhecimento, não apenas como objetos de pesquisa.

### **Considerações Finais**

O curso de Teoria do Conhecimento relatado partiu do reconhecimento do Serviço Social como uma ciência social aplicada e, conseqüentemente, dos/das discentes como legítimos produtores de conhecimento. Igualmente, assumimos a ciência como atividade intelectual humana, dinâmica e conflitiva, ou seja, como um espaço de lutas de classe, de gênero, de raça e de etnia. Não tratamos de abandonar o progresso científico acumulado; pelo contrário, nos esforçamos para prover os/as alunos desse instrumental teórico, afirmando, porém, a necessidade de questionarmos os seus limites e de ampliarmos os seus horizontes a partir da perspectiva de sujeitos historicamente excluídos desse processo. Ressalta-se que o trabalho final do curso constituiu na apresentação de projetos de pesquisa, discutidos em formato de seminário, como forma de contribuir para a trajetória acadêmica dos/as estudantes, podendo ser aproveitado em atividades de iniciação científica, extensão e trabalhos finais de curso.

É necessário fazer a ressalva de que o desenvolvimento do curso enfrentou diversos obstáculos materiais, como o próprio cansaço e sobrecarga dos/as discentes, especialmente devido ao impacto psicológico do período traumático de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, a qual ceifou milhares de vidas no Brasil (relativamente mais ainda no estado do Amazonas), incluindo familiares, amigos e acadêmicos. Outro problema é o grave contingenciamento de recursos para as universidades públicas brasileiras, com conseqüências diretas no cotidiano de ensino e aprendizagem, especialmente em instituições periféricas. Soma-se a tais adversidades uma série de fragilidades e lacunas na formação da educação básica dos/as discentes, reflexo da vulnerabilidade social em que padecem as populações que habitam a região. Tal realidade foi levada em conta ao elaborar o plano de ensino, no intuito de minimizar as conseqüências da realidade social desfavorável e de adaptar os métodos



didáticos e avaliativos, promovendo o diálogo e o empoderamento necessário à prática científica efetiva dos/as estudantes provenientes da região urbana e rural de Parintins e municípios vizinhos.

Considerando tais limitações às atividades acadêmicas, bem como a própria restrição imposta pela carga horária da disciplina e pelo calendário acadêmico, destaca-se que o objetivo do curso foi popularizar o debate sobre o fazer científico, considerando ser este um objetivo primordial da universidade pública, aberta e de qualidade pela qual lutamos, de modo que eles/elas se entendam como sujeitos da produção de conhecimento, a partir do círculo universitário amazônico, e protagonizem pesquisas desde suas perspectivas contra hegemônicas.

Espera-se que esta experiência, ainda que limitada, possa inspirar o trabalho científico com discentes de graduação dos outros cursos e turmas da UFAM, bem como de Serviço Social e demais carreiras em outras universidades, especialmente aquelas situadas em municípios do interior do Brasil, onde a prática acadêmica depende de maior esforço e resistência coletiva, quando comparadas a outras instituições de ensino superior no país.

### **Referências**

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: Introdução ao jogo e às suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 140.

HESSEN, Joannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. – Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSER, Paul; DWAYNE, Muler H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento**: uma introdução temática. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.





**RELEM – Revista Eletrônica Mutações**  
©by Ufam/Fic/Icsez

---

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Durkheim, Weber e Marx**. 7. edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, Josias Ferreira.; ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Kapi: uma liderança clânica e afim**. São Paulo: Alexa Cultural, 2020.

