



## **Epistemologia e educação: história e diálogos interculturais**

Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França\*, Marinaldo Pantoja Pinheiro\*\* e Mário Allan da Silva Lopes\*\*\*

### **Resumo**

Este artigo analisa a trajetória histórica da disciplina “Epistemologia e Educação I”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, entre os anos de 2006 e 2024, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Metodologicamente é uma pesquisa histórica sob a perspectiva da história cultural que utiliza como fontes os planos de ensino da referida disciplina, dos anos de 2005, 2010, 2011, 2015 e 2019 a 2024, por apresentarem um rol de informações, como ermenta, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências básicas e complementares, que possibilitam adentrar no seu universo político, social e cultural. A disciplina questiona hierarquias que silenciaram e silenciam saberes outros e abre caminho para uma educação de perspectiva intercultural e decolonial. Ela desafia a hegemonia do pensamento moderno e reforça o papel da educação como um compromisso ético e político com a transformação social.

**Palavras-chave:** epistemologia e educação; história da disciplina; interculturalidade.

**Epistemology and education: history and intercultural dialogues**

### **Abstract**

This article analyzes the historical trajectory of the subject “Epistemology and Education I”, from the Postgraduate Program in Education at the State University of Pará, between 2006 and 2024, whose teacher is Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Methodologically, it is a historical research from the perspective of cultural history that uses as sources the teaching plans of the aforementioned subject from the years 2005, 2010, 2011, 2015, and 2019 to 2024, as they provide a range of information, such as syllabus, objectives, content, methodology, assessment, and basic and supplementary references, which allow for an exploration of its political, social, and cultural universe. The subject questions hierarchies that have silenced other knowledges and paves the way for education from an intercultural and decolonial perspective. It challenges the hegemony of modern thinking and reinforces the role of education as an ethical and political commitment to social transformation.

**Keywords:** epistemology and education; history of the discipline; interculturality.

## **Epistemología y educación: história y diálogos interculturales**

### **Resumen**

Este artículo analiza la trayectoria histórica de la disciplina "Epistemología y Educación I", del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad del Estado de Pará, entre los años 2006 y 2024, que tiene como profesora, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Metodológicamente, es una investigación histórica desde la perspectiva de la historia cultural que utiliza como fuentes los planes de estudio de dicha disciplina, de los años 2005, 2010, 2011, 2015 y de 2019 a 2024, por presentar un conjunto de informaciones, como programa, objetivos, contenidos,

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisadora do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6974-2606>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7005058905002975>. E-mail: [socorroavelino@hotmail.com](mailto:socorroavelino@hotmail.com).

\*\*Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Realiza Pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisador do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7598-0301>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6572517316090624>. E-mail: [marinaldopantojapinheiro@gmail.com](mailto:marinaldopantojapinheiro@gmail.com).

\*\*\*Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Realiza Pós-doutorado na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pesquisador do grupo de pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6682-4633>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6657202929774206>. E-mail: [m.allanlopes@gmail.com](mailto:m.allanlopes@gmail.com).

metodología, evaluación y referencias básicas y complementarias, que permiten adentrarse en su universo político, social y cultural. La disciplina cuestiona jerarquías que silenciaron y silencian los saberes de otros y abre camino a una educación de perspectiva intercultural y decolonial. Desafía la hegemonía del pensamiento moderno y refuerza el papel de la educación como un compromiso ético y político con la transformación social.

**Palabras clave:** epistemología y educación; historia de la disciplina; interculturalidad.

## INTRODUÇÃO

Este artigo teve por objetivo analisar a trajetória histórica da disciplina “Epistemologia e Educação I”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, entre os anos de 2006 e 2024, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como fontes principais os programas da referida disciplina por apresentarem um rol de informações, como ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências básicas e complementares que possibilitam adentrar no seu universo de formação dos discentes do programa. Ancora-se na história cultural, pois traz à tona perspectivas outras de educação, demonstrando como uma disciplina que discute epistemologias diversas tornou-se necessária no campo acadêmico, principalmente por estar em um Ppged na região amazônica. Portanto, busca trazer para o debate essa micro-história de uma professora atuante na região amazônica.

Por ser uma disciplina oferecida todos os anos, o que representa a existência de dezenove planos de ensino, foi necessário escolher desse universo os que trazem permanências e mudanças ocorridas na disciplina, como multiculturalismo, interculturalidade decolonialidade e educação. Com esse critério, selecionou-se como fonte os planos de ensino dos anos 2006, 2010, 2011, 2015 e 2019 a 2024. Esses planos foram localizados no arquivo pessoal da professora responsável pela disciplina.

É importante destacar também que em algumas ofertas dessa disciplina, a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira teve convidados para debater determinados temas em estudo, como Denise de Souza Simões Rodrigues (2008), Reinaldo Matias Fleuri (2019), João Colares Mota Neto (2018, 2019, 2020) e Sérgio Roberto Moraes Corrêa (2024), bem como para trabalhar de forma mais ampla na disciplina: Maria das Graças Silva (2006, 2008, 2024, 2025), Tânia Regina Lobato dos Santos (2024) e Leonardo Gonçalves de Alvarenga (2025). Todos os docentes convidados contribuíram com seus conhecimentos sociológicos, filosóficos e educacionais para a ampliação e enriquecimento dos debates sobre Epistemologia e Educação.

Esta análise insere-se no campo da história das disciplinas escolares que, nas últimas duas décadas, tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam compreender como determinados saberes tornaram-se escolares. Nesse processo, intencionam entender o papel desempenhado pela escola e por outras instituições sociais na formação das novas gerações (Souza Júnior; Galvão, 2005).

André Chervel (1990), estudioso das disciplinas escolares, aponta que elas não são fixas ou neutras, mas são construções vivas, moldadas por debates, culturas e necessidades sociais. As disciplinas são mais do que conjuntos de conhecimentos: são formas de organizar o pensamento, influenciando desde a sala de aula até as políticas educacionais. O seu desenvolvimento é marcado por conflitos e negociações, em que diferentes grupos disputam o que deve ser ensinado e como ensinar. Assim, cada disciplina carrega em si as marcas dessas batalhas, tornando-se um reflexo das tensões e valores de seu tempo.

Imaginar as disciplinas como “organismos vivos”, como propõe Viñao Frago (2008), ajuda a entender sua dinâmica: elas nascem, adaptam-se, competem por espaço e, às vezes, até desaparecem. O seu funcionamento depende de um “código disciplinar”, uma espécie de DNA que define seus conteúdos, seu discurso de legitimação e suas práticas cotidianas. Chervel (1990) destaca que os saberes veiculados pelas disciplinas são influenciados e, ao mesmo tempo, influenciam a sociedade.

Já o discurso em torno de uma disciplina, aquilo que se diz sobre sua importância, pode decidir seu prestígio ou seu esquecimento. Em última instância, as práticas docentes mostram como esses conhecimentos ganham vida e, muitas vezes, resistem a teorias externas e criam seus próprios modos de existir. No fim das contas, estudar uma disciplina é também contar a história das pessoas que a construíram, a defenderam e a transformaram.

Informa-se que este estudo trata de diálogos interculturais, ou seja, de processos de comunicação e troca de conhecimentos entre diferentes culturas, visando à valorização da diversidade e a superação de hierarquias epistemológicas e sociais, impostas por visões dominantes, como o eurocentrismo.

O texto está organizado em três subtítulos: 1) A Trajetória da Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em que focaliza-se alguns dados biográficos dessa filósofa educadora; 2) Os Paradigmas Científicos e a Educação, onde são analisadas o início da disciplina no Programa de Pós-Graduação e como ela tornou-se uma disciplina necessária em um espaço

acadêmico na região amazônica; e 3) Colonialismo, Decolonialismo e a Educação, em que são examinadas as críticas ao eurocentrismo e à colonialidade do saber, com ênfase na descolonização do conhecimento e sua relação com a educação intercultural. Em seguida, as Considerações Finais e as Referências, onde consta o aporte teórico que subsidiou esta pesquisa.

### **A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA**

Ivanilde Apoluceno é professora da disciplina Epistemologia e Educação desde 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Ela graduou-se em Filosofia na Universidade Federal do Pará, em 1978. Realizou, nessa instituição, o curso de Especialização em Epistemologia das Ciências Humanas, de 1981 a 1983, e Metodologia do Ensino Superior nas Faculdades Integradas Colégio Moderno, de 1986-1987. Em 1980, ingressou como docente nas Faculdades Integradas Colégio Moderno, ministrando a disciplina Introdução à Filosofia, Introdução à Educação e Filosofia Contemporânea no Curso de Pedagogia. Nessa instituição, assumiu cargos administrativos como chefe de departamento de pedagogia.

Em 1988, passou a ser docente da Universidade da Amazônia, onde trabalhou com as disciplinas Filosofia Geral e da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Nessa universidade, foi diretora de treinamento e consultoria. Em 1988, ingressou por concurso público na Fundação Educacional do Estado do Pará, hoje, Universidade do Estado do Pará. No curso de Pedagogia, ministrou as disciplinas Filosofia da Educação, Fundamentos da Educação, entre outras. Nessa universidade, ocupou vários cargos administrativos, como coordenadora do Curso de Pedagogia, diretora do Centro de Ciências Sociais e Educação, coordenadora de projetos de pesquisa e extensão, coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Oliveira, Lattes, 2025).

Tornou-se Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, em 1994, onde defendeu o trabalho *A interação entre os saberes na prática educativa popular: estudo de uma experiência escolar*. Já o seu Doutorado em Educação foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de 1998 a 2002, onde também vivenciou um período sanduíche na *Universidad Autónoma Metropolitana do México*. Defendeu a tese, intitulada *Saberes, imaginários e representações na construção do saber-fazer educativo de professores/as*

da educação especial, tendo como orientador Alípio Casali e coorientador Enrique Dussel. Fez seu Pós-Doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2010, com a professora Vera Candau.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, ministra as disciplinas Epistemologia da Educação I (Mestrado), Epistemologia da Educação II (Doutorado) e Leituras Temáticas sobre a Educação de Paulo Freire (eletiva). Foi coordenadora do programa por mais de dez anos, tendo em sua gestão implantado o Curso de Doutorado (Oliveira, Lattes, 2025).

Atualmente, é docente aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPQ, Nível-1D. Coordena o Procad-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018. É coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Uepa e editora da *Revista Cocar*, vinculada ao PPGED-UEPA. É membro da Editoria Científica da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. É pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais (Rede Mover), da Rede de Investigadoras/es educativos en México (REDIEE) e da Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa (RIIE) (Oliveira, Lattes, 2025).

A trajetória acadêmica da professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira ajuda a entender as escolhas epistemológicas que moldaram a disciplina "Epistemologia e Educação I" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA). É possível perceber como sua formação conecta-se ao conteúdo da disciplina, especialmente na crítica ao pensamento moderno e na valorização de saberes marginalizados, aspectos essenciais para promover uma educação com uma perspectiva intercultural e decolonial.

Tudo começou com sua formação em Filosofia na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1978, seguida pela Especialização em Epistemologia das Ciências Humanas na mesma instituição, em 1983. Essa base inicial, em filosofia e epistemologia, criou o alicerce conceitual para a análise dos fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, temas que permanecem centrais na disciplina desde seu início, em 2006.

As escolhas mais influentes e diretamente ligadas às transformações na disciplina, porém, surgem a partir da sua experiência na Pós-Graduação, conforme é possível perceber em seu currículo *lattes*.

Constata-se também o diálogo com a perspectiva crítica e a ética da libertação em seu Doutorado, concluído em 2002, na Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde teve Enrique Dussel como coorientador. A forte presença de Dussel em sua formação reflete-se diretamente na disciplina que, desde o começo, e especialmente nos programas de 2010 e 2011, incorporou uma crítica à ciência e ao pensamento moderno. A visão de Dussel sobre o mito da modernidade eurocêntrica e sua proposta de uma filosofia-ética crítica de libertação, que valoriza os excluídos, são fundamentos para que a disciplina questione a hegemonia do pensamento moderno e os discursos que negam a cultura do "outro". Os debates sobre a crise dos paradigmas e a racionalidade pós-moderna, temas centrais na disciplina, têm Dussel como uma das referências principais.

Outro importante movimento foi o foco na interculturalidade e decolonialidade, que para aprofundar sua abordagem crítica, a professora Ivanilde realizou seu Pós-Doutorado em 2010 na PUC-Rio, sob orientação da professora Vera Candaú. Essa experiência aconteceu justamente no período em que o conteúdo da disciplina passou por uma mudança importante: a partir de 2011, o Tema V passou a abordar também a "Educação Intercultural na América Latina". Durante esse período, a professora Ivanilde começou a usar textos de Candaú e Russo, que discutem a construção plural da educação intercultural no continente e dão maior destaque às contribuições de povos indígenas e africanos. Essa conexão direta mostra como o Pós-Doutorado da professora impulsionou a inclusão e o aprofundamento do diálogo sobre interculturalidade e, mais tarde, sobre colonialismo e decolonialidade, dentro do currículo da disciplina.

Também percebe-se um compromisso à Educação Popular, quando observa-se sua preocupação com os "outros saberes" e a transformação social, que caracteriza a disciplina e está em consonância com seu passado na educação popular. Hoje, a professora coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Esse interesse institucional e intelectual possibilitou, inclusive, a criação de uma disciplina eletiva sobre "Leituras Temáticas sobre a Educação de Paulo Freire". A educação freiriana, de transformação

ética e política, adequa-se à proposta da disciplina de realizar um projeto educativo emancipatório, que recorre à sociologia das ausências para resgatar saberes invisibilizados e romper com o eurocentrismo.

Finalmente, a trajetória da professora Ivanilde, da coorientação com Enrique Dussel até o Pós-Doutorado com Vera Candau e seu engajamento ininterrupto com a filosofia de Paulo Freire, demonstra que as suas escolhas epistemológicas ocorreram em simbiose com a própria formação. Ao atuar como educadora e pesquisadora na Amazônia, com ênfase na crítica à modernidade e na valorização dos saberes locais, isso traduziu-se em uma disciplina obrigatória que evoluiu gradativamente para um espaço de interculturalidade e decolonialidade do conhecimento.

## **OS PARADIGMAS CIENTÍFICOS E A EDUCAÇÃO**

Epistemologia e Educação é uma disciplina acadêmica, obrigatória, de 60 créditos, com uma carga horária de três horas por semana, ministrada no primeiro semestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. A disciplina é oferecida regularmente no Mestrado desde 2006. No plano de ensino desse ano, consta na ementa que a disciplina “analisa os fundamentos históricos e filosóficos das ciências humanas, privilegiando o debate sobre o pensamento epistemológico moderno e contemporâneo. Estabelece a relação desses fundamentos com a educação”. Nesse processo, focaliza “as políticas, as pesquisas educacionais, os saberes e as práticas escolares” (Oliveira, 2006, p. 1). Essa disciplina tem por objetivos: “possibilitar estudos sobre a construção histórica e epistemológica da racionalidade científica ocidental” e “propiciar a reflexão crítica sobre os paradigmas da ciência e sua influência sobre as políticas e as práticas educacionais” (Oliveira, 2006, p. 1).

O plano dessa disciplina foi organizado em seis temas, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1 – Temas da disciplina Epistemologia e Educação de 2006**

<b>Temas</b>	<b>2006</b>
Tema I	Racionalidade clássica: a ciência como episteme / Filosofia como ciência.
Tema II	Racionalidade moderna: a ciência positiva e experimental
Tema III	Crise dos Paradigmas.
Tema IV	Racionalidade pós-moderna: a ciência holística.
Tema V	Novos paradigmas e sua influência na pesquisa educacional.

Tema VI	O Paradigma emergente e sua influência nas políticas, saberes e práticas escolares.
---------	---

**Fonte:** Oliveira, 2006.

Os conhecimentos históricos e filosóficos, trabalhados na disciplina, têm como foco a racionalidade científica clássica, moderna e contemporânea e suas influências na educação. A disciplina inicia suas atividades com uma discussão sobre o que é epistemologia. A “palavra epistemologia é proveniente dos termos gregos *episteme* (ciência) e *logos* (discurso, estudo), com o significado de discurso ou estudo sobre a ciência” (Oliveira, 2022, p. 17). Epistemologia significa o discurso sobre a ciência. Ela “[...] é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento” (Tesser, 1994, p. 92). Assim, a epistemologia tem por finalidade reconstituir o conhecimento científico e analisar o processo gnosiológico da ciência “[...] do ponto vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico” (Tesser, 1994, p. 92).

Nos estudos sobre a racionalidade clássica, aborda-se o pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles com destaque ao legado que os gregos receberam dos povos semitas quanto ao sentido da palavra filosofia como amor e sabedoria. A filosofia e a educação figuram como um exercício para se pensar a investigação racional. Na tradição ocidental, a produção do saber é marcada por uma dicotomia entre cultura escrita e cultura oral, saber erudito e saber popular, teoria e prática, racionalidade e sensibilidade, advinda da divisão social e de relações de poder (Oliveira, 2022).

Os conhecimentos em circulação sobre a racionalidade científica moderna, o princípio da subjetividade e a ciência positiva e experimental trazem para análise o pensamento de filósofos, como René Descartes, Emanuel Kant, Hegel e Comte sobre as ciências. Na época moderna, a ciência era considerada o verdadeiro conhecimento, visto que as verdades reveladas, que marcam a sociedade medieval, cedem lugar à razão no processo de produção do conhecimento científico. Segundo René Descartes (1596-1650), para conhecer a realidade, é necessário um método próprio que pode levar o ser humano “para longe do erro e da ilusão sobre a realidade”, permitindo-o apropriar-se da “natureza e da realidade por meio da razão” (Lelis; Mesquida; Oliveira Junior, 2023, p. 343).

René Descartes, esse filósofo francês, viveu em um contexto histórico marcado por rupturas com o pensamento vigente teocêntrico, místico e dogmático. Ele lança “[...] as bases

de uma sociedade pautada na dúvida, na experimentação e no método”, com a finalidade “[...] de erradicar da construção do pensamento qualquer possibilidade de engano diante da verdade investigada” (Lelis; Mesquida; Oliveira Junior, 2023, p. 344).

Nesse contexto, o ser humano é concebido como ser racional, cuja subjetividade fundamenta a ciência. A subjetividade, presente na racionalidade moderna, “[...] está historicamente vinculada ao iluminismo, pela soberania do sujeito pela razão e as revoluções francesa e inglesa, por meio da liberdade da subjetividade, do livre-arbítrio no pensar e agir do ser humano” (Oliveira, 2022, p. 53). As discussões sobre a crise dos paradigmas, a racionalidade pós-moderna e os novos paradigmas e sua influência na pesquisa educacional, têm como referências Enrique Dussel, Boaventura de Souza Santos, Hilton Japiassu, Ivanilde Apoluceno, entre outros.

Para Santos (1988, p. 48), o “modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais”. Mesmo que tenha havido alguns prenúncios no século XVIII, é somente no século XIX que esse modelo estende-se as ciências sociais e torna-se um modelo global de racionalidade científica, constituído por uma variedade interna, “[...] que se distingue e defende por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científicos, vistas como irracionais, perturbadoras e intrusas” (Santos, 1988, p. 48), que são: o senso comum e as humanidades, representadas pelos estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos, teológicos, entre outros.

Esse modelo global de racionalidade científica é totalitário na medida em que nega outras formas de conhecimento que não são regidas pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. “[...] É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem” (Santos, 1988, p.48). Ela faz-se presente na teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico sobre o movimento dos planetas; em Johannes Kepler, sobre as órbitas dos planetas no sistema solar; em Galileu Galilei, sobre a queda dos corpos; em Isaac Newton, sobre a síntese da ordem cósmica “[...] e na consciência filosófica que lhe conferem Francis Bacon e sobretudo René Descartes” (Santos, 1988, p. 48).

A preocupação em firmar a existência de uma só forma de conhecimento verdadeiro permeia o pensamento desses “[...] protagonistas, no seu espanto perante as próprias descobertas e a extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos” (Santos, 1988, p. 48).

Esses pensadores, representantes do paradigma científico moderno, contrapõem-se a toda forma de dogmatismo e destacam à ciência positivista como o único conhecimento legítimo. Assim, essa nova visão de mundo e de vida é marcada pela distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum de um lado; e entre natureza e a pessoa humana de outro.

A ciência moderna, diferentemente da ciência aristotélica, desconfia das evidências das experiências imediatas. Logo, a separação entre a natureza e o ser humano é total. Ela é vista como passiva, eterna e reversível, e cabe ao ser humano desvendar os seus mistérios de modo ativo e não contemplativo. Conhecer a natureza para dominar e controlar. A ciência, nessa perspectiva, tornará a pessoa humana senhora da natureza. Nesse contexto, “[...] um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro” (Santos, 1988, p. 51).

Entretanto, o paradigma dominante moderno encontra-se em uma crise profunda e irreversível, resultante do aprofundamento do conhecimento que possibilitou identificar os seus limites e fragilidades. Novas teorias são formuladas que problematizam as verdades universais difundidas por esse paradigma. O rigor das leis tem um caráter probalístico, aproximativo e provisório. Rompe-se com a dicotomia ser humano e natureza, espaço e tempo, sujeito e objeto. “Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração a espontaneidade e a auto-organização (Santos, 1988, p. 56).

A crise do paradigma dominante possibilita uma reflexão epistemológica rica e diversificada sobre o conhecimento científico no tempo presente. Essa reflexão, ‘levada a cabo’ pelos cientistas, tem contribuído para problematizar as suas práticas científicas. Os cientistas-filósofos chegam em fins do século XX desejosos de complementar o conhecimento das coisas com seus próprios conhecimentos. Os discursos sobre a neutralidade da ciência, bem como

de um conhecimento científico desinteressado, “[...] que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir sobretudo das décadas de trinta e quarenta” (Santos, 1988, p. 59).

O paradigma científico emergente é marcado não apenas por uma dimensão científica, mas também social. A sua concepção de mundo sistêmica e holística é constituída por uma pluralidade metodológica. Esse paradigma busca superar a dicotomia “[...] entre ciências naturais e as ciências sociais, o conhecimento científico e conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras” (Oliveira, 2022, p. 104). Para Santos (1988, p.60), a natureza da revolução científica que atravessa a sociedade é diferente da que ocorreu no século XV. O paradigma que emerge dessa revolução “[...] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”. Santos (1988) apresenta as seguintes teses sobre esse paradigma:

**Todo conhecimento científico natural é científico-social:** no novo paradigma, a dualidade entre ciências naturais e ciências sociais deixa de ter sentido. “[...] Os avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre o orgânico e o inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não-humano” (Santos, 1988, p. 60). A concepção humanista das ciências, agente catalizador da fusão entre as ciências sociais e as ciências naturais coloca o ser humano como autor e sujeito do mundo.

**Todo conhecimento é local e total:** no paradigma emergente, o conhecimento é universal e local na medida em que busca romper com o determinismo, com as generalizações, com o reducionismo e descrições. Um conhecimento dessa natureza “[...] é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” que “[...] só é possível mediante uma transgressão metodológica” (Santos, 1988, p. 66).

**Todo conhecimento é autoconhecimento:** na ciência moderna, o conhecimento é visto como objetivo, rigoroso e fatual e não admite interferência de valores humanos e religiosos. A separação entre o ato de conhecimento e o produto do conhecimento, difundido por essa ciência não pode ser mais sustentado, considerando que são inseparáveis. Rompe o novo paradigma com a separação sujeito e objeto, sendo “[...] o objeto é a continuação do

sujeito por outros meios” (Santos, 1988, p. 68). O conhecimento científico é criativo, autobiográfico, reflexivo, estético e prático.

**Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum:** a Ciência pós-moderna, diferentemente da ciência moderna, busca dialogar com outras formas de conhecimento. “[...]A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (Santos, 1988, p. 70). Enquanto a ciência moderna considera o conhecimento do senso como superficial e falso, “[...] a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (Santos, 1988, p. 70).

Não há um único conhecimento válido, ou seja, o conhecimento científico como foi difundido pela ciência moderna, mas uma diversidade de conhecimentos. A ruptura epistemológica na ciência moderna é dada pelo rompimento do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Na ciência pós-moderna, “[...] o conhecimento científico só se realiza enquanto na medida em que se converte em senso comum” (Santos, 1988, p. 70).

Para Enrique Dussel, a modernidade apresenta-se como o centro do mundo. Como tal, o mundo do outro, que considera incivilizado. O mito da modernidade busca ocultar o processo de dominação e violência que exerce sobre as culturas, os considerados bárbaros ou incivilizados não têm propriedades nem liberdades, os sofrimentos causados aos outros são justificados pelos discursos de salvamento. “[...]O mito da modernidade nega o outro e sua cultura, legitimando a violência para compelir o Outro a fazer parte da civilização, bem como apresentar o Outro como culpado e o vitimador como inocente” (Oliveira, 2016, p. 89).

Para superar esse discurso filosófico hegemônico da modernidade eurocêntrica, propõe Enrique Dussel uma filosofia-ética crítica de libertação, que “[...] nasce da periferia (tem consciência de sua perifericidade e exclusão), mas tem pretensão de mundialidade (ética que parte das vítimas do sistema-mundo)” (Oliveira, 2016, p. 91). Ética que reconhece os excluídos em sua alteridade.

Em síntese, esse é o debate histórico que a disciplina apresenta sobre a racionalidade científica, tendo por base a epistemologia e a ética da libertação.

## **COLONIALISMO, DECOLONIALISMO E A EDUCAÇÃO**

Autores de várias áreas do conhecimento nacionais, internacionais e locais compõem a bibliografia básica da disciplina. Assuntos diversos, como ciência, epistemologia, conhecimento, experiência, subjetividade, modernidade, pós-modernidade, paradigma emergente e sua influência nas políticas, saberes e práticas escolares fazem parte dos estudos dos Mestrando.

Quanto ao programa da disciplina Epistemologia da Educação de 2010, foram mantidos a mesma ementa e os objetivos do programa de 2006. Ele foi organizado em cinco temas que tratam sobre o que é epistemologia, racionalidade clássica, racionalidade moderna, racionalidade contemporânea e pós-moderna e epistemologia contemporânea e a educação. Observa-se, com exceção do primeiro tema, que os demais apresentam subitens em suas composições. A educação se faz presente em praticamente todos eles.

Críticas à modernidade, de Enrique Dussel, o pensamento pós-abissal/ecologia dos saberes, de Boaventura Souza Santos, multiculturalismo/interculturalíssimo, o pensamento complexo de Morin, o social histórico de Castoriadis e representações sociais, demarcam uma posição política de valorização de sujeitos e saberes outros negados pela ciência moderna. Como pode ser observado no Quadro 2:

**Quadro 2 – Temas da disciplina Epistemologia e Educação de 2010 e 2011**

<b>Temas</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
Tema I	O que é Epistemologia?	O que é Epistemologia?
Tema II	Racionalidade clássica: 2.1. Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência. 2.2. Racionalidade clássica e educação.	Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência.
Tema III	Racionalidade moderna: 3.1. Subjetividade como referência epistemológica. 3.2. A Ciência positiva. 3.3. A Ciência e a educação em Marx. 3.4. Paradigma, crise e crítica da Ciência Moderna. 3.5. Crítica à da modernidade (Dussel).	Racionalidade moderna: 3.1. Subjetividade como referência epistemológica.. 3.2. A Ciência positiva 3.3. A Ciência e a educação em Marx. 3.4. Paradigma e crise da Ciência Moderna. 3.5. Críticas ao pensamento Moderno.
Tema IV	Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”: 4.1. Paradigma emergente.	Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”. O Paradigma emergente.

Tema V	Epistemologia contemporânea e a educação: 5.1. O pensamento pós-abissal/ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos e a educação. 5.2. Multiculturalismo/interculturalismo e educação. 5.3. O pensamento complexo de Morin e educação... 5.4. O social-histórico de Castoriadis e a educação 5.5. Representações sociais e educação	Epistemologia contemporânea e a educação: 5.1. O pensamento complexo de Morin e educação. 5.2. O pensamento pós-abissal/ecologia de saberes de Boaventura Sousa Santos e a educação. 5.3. Pensamento de Fronteira. Multiculturalismo/Interculturalidade e educação. 5.4. Educação Intercultural na América Latina.
--------	---	--

**Fonte:** Oliveira, 2010, 2011.

No plano da disciplina de 2011, observa-se uma mudança significativa nos temas trabalhados. A partir do Tema V, tem-se a retirada de dois temas, o “social-histórico de Castoriadis e a educação” e “representações sociais e educação”. O primeiro, porque o autor era também estudado em outra disciplina do programa, e o segundo tema retornou posteriormente e consta da disciplina, até hoje. Em 2011, o Tema V traz em seu bojo o assunto “Educação intercultural na América Latina”, já apontando para o debate não só no Brasil, como em vários países do Sul Global, que viram na ciência um meio para divulgar, aprimorar e valorizar os conhecimentos originários dos seus próprios países, em busca de um enfretamento ao pensamento colonial.

Esse pensamento estruturou uma espécie de mercantilização do conhecimento, onde países ditos desenvolvidos comumente eram considerados mais científicos e eles deveriam “fornecer” essa ciência, ao modo deles, para os países ditos de “terceiro mundo”, para assim alcançar a “modernização do mundo não ocidental” (Mignolo, 2017, p. 8). Para dar conta desse debate no tempo histórico em questão, a professora Ivanilde Apoluceno ‘debruçasse’ nos estudos de autoras como Vera Candau e Catherine Walsh, autoras que estavam preocupadas com o debate da interculturalidade e multiculturalismo na América Latina.

Na disciplina é utilizado o texto *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*, de Vera Candau e Kelly Russo. Esse texto aborda como a educação intercultural construiu-se na América Latina e aponta tanto contribuições teóricas quanto às implicações diretas nos países latinos. É importante destacar que nesse

texto, as autoras demonstram que a “interculturalidade” surge no contexto educacional escolar indígena (Candau; Russo, 2010). Outro fator importante que as autoras ressaltam é a necessidade de “construção de uma identidade nacional” de cada nação da América Latina. Isso ocasionou em diversos movimentos sociais que não se viam representados pelas identidades estrangeiras, quase sempre europeias. Nesse sentido, as autoras apontam que:

A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente (Candau; Russo, 2010, p. 158).

Portanto, povos de matriz indígena e africanas foram essenciais para o desenvolvimento do debate intercultural. Não é possível deixar de mencionar que a disciplina Epistemologia e Educação vem contribuir fortemente com esse movimento que é não só educacional, é também político, no Brasil e na região amazônica.

Outra autora necessária na disciplina foi Catherine Walsh (2009) com a publicação *Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. Nele a autora chama a atenção para a necessidade “presente e crescentemente urgente” (Walsh, 2009, p. 13) de repensar e reinventar constantemente a sociedade; nesse sentido, repensar também a educação, virando o jogo para o debate intercultural.

Pode-se observar na escolha das leituras, a existência de uma construção histórica pertinente sobre o tema da interculturalidade que apresenta desde a constituição do tema e dos debates na América Latina, bem como sua importante inserção nos debates educacionais e científicos, tanto dentro das universidades, quanto fora dela.

No programa de ensino de 2015, a professora Ivanilde retoma alguns pontos trabalhados em anos anteriores, como é o caso de “o social-histórico de Castoriadis e a educação”. No entanto, o que marca esse novo plano é a inclusão do assunto “Colonialismo/Decolonialismo e a educação”. Nesse momento, a docente passa a ampliar seus estudos para outros autores latino-americanos, como Ramón Grosfoguel, Eduardo Restrepo e Axel Rojas.

É importante destacar que com o movimento intercultural, uma frente anticapitalista entrou em cena. Autores destacaram-se ao problematizarem a ciência que marginalizava outros saberes do Sul global. Daí nascem as problematizações do pensamento

colonial e, de encontro a isso, a escrita do pensamento decolonial. No texto *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*, de Ramón Grosfoguel (2008), encontram-se as seguintes indagações do autor:

Será que podemos criar uma política anticapitalista radical que vá além da política identitária? Será possível formular um cosmopolitismo crítico que vá além do nacionalismo e do colonialismo? Será que podemos criar conhecimentos que vão além dos fundamentalismos terceiro-mundistas e eurocêntricos? (Grosfoguel, 2008, p. 115).

Essas indagações permitem compreender que a disciplina tem papel fundamental também nesse debate político. Os planos das disciplinas propiciam um ambiente de construção de conhecimento nessa relação professor(a)-alunos(as). Percebe-se que os debates decoloniais estão envolvidos intrinsicamente com as movimentações político-sociais dos países da América Latina. Nesse sentido, pode-se sustentar que a disciplina também traz esses diálogos entre política, educação, formação de professores, questões sociais, cultura, entre outras, apresentando um amplo reportório científico para os alunos e alunas do programa de mestrado e doutorado.

A construção da decolonialidade na disciplina se apresenta em bases históricas. Vê-se uma sequência de eventos e autores trabalhados que culminam nos estudos decoloniais, como se perceberá nos planos de ensino mais recentes. Diante disso, Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) apontam que:

En términos analíticos, no podemos confundir el colonialismo (una forma de dominación político-administrativa a la que corresponden un conjunto de instituciones, metrópolis/colonias) con la colonialidad (que refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo). Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Para decirlo en otras palabras, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente (Restrepo; Rojas, 2010, p. 16).

Os autores demonstram que não se pode confundir os termos colonialismo e colonialidade. O primeiro é a dominação *ipsis litteris* de um povo, mediante políticas de guerra. Já a segunda, colonialismo, representa uma dominação de poder global, complexa e profunda, que envolve as mentes, os conhecimentos, as ciências e outras formas de expressão social e

cultural. A disciplina apresenta também esse movimento político que constrói-se, conforme os debates vão sendo atualizados. Isso não impede que a professora, vez ou outra, volte em assuntos tratados em outros anos, a fim de embasar historicamente os conceitos e os estudos.

Os programas de 2020 a 2024 apresentam uma trajetória de poucas alterações. Observa-se que o tópico “5.2 – As bases epistemológicas na educação de Paulo Freire” do programa de 2020 deixa de ser trabalhado nos programas de 2021 a 2024, dando lugar ao tópico “5.2 - O pensamento complexo de Morin e a educação”. Isso se deve porque a professora Ivanilde passou a ofertar uma disciplina eletiva no PPGED/UEPA denominada “Leituras Temáticas da Educação de Paulo Freire” que, como o nome propõe, é voltada exclusivamente para o estudo das produções intelectuais desse renomado educador popular.

**Quadro 3 – Temas da disciplina Epistemologia e Educação de 2020 e 2024**

	<b>2020</b>	<b>2024</b>
TEMA I	Epistemologia: bases conceituais.	Epistemologia: bases conceituais
TEMA II	Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência e Racionalidade teológica. A educação na rationalidade clássica e teológica.	Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência. A educação na rationalidade clássica.
TEMA III	Racionalidade moderna e a educação: 3.1. Subjetividade como referência epistemológica. 3.2. Racionalidade técnica. A ciência positiva 3.3. A rationalidade moderna histórico-dialética de Marx e a educação. 3.4. Paradigma e crise da Ciência Moderna. 3.5. Críticas ao pensamento Moderno.	Racionalidade moderna e a educação: 3.1. Subjetividade como referência epistemológica. 3.2. Racionalidade técnica. A ciência positiva. 3.3. A rationalidade moderna histórico-dialética de Marx e a educação.. 3.4. Paradigma e crise da Ciência Moderna 3.5. Críticas ao pensamento Moderno
TEMA IV	Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”. O Paradigma emergente.	Racionalidade contemporânea ou “pós-moderna”. O Paradigma emergente.
TEMA V	Epistemologia contemporânea e a educação: 5.1. O pensamento pós-abissal/ecologia de saberes/epistemologia do sul de Boaventura Sousa Santos e a educação.	Epistemologia contemporânea e a educação: 5.1. O pensamento pós-abissal/ecologia de saberes/epistemologia do sul de Boaventura Sousa Santos e a educação.

	5.2. As bases epistemológicas na educação de Paulo Freire. 5.3. O pensamento complexo de Morin e a educação. 5.4. Representações Sociais e educação. 5.5. Pensamento de Fronteira. Multiculturalismo/Interculturalidade. 5.6. Pensamento de Fronteira. Colonialismo/Decolonialidade e a educação.	5.2. O pensamento complexo de Morin e a educação. 5.3. Representações Sociais e educação. 5.4. Multiculturalismo/Interculturalidade e educação. 5.5. Colonialismo/Decolonialidade e a educação.
--	---	---

**Fonte:** Oliveira, 2020; 2024.

No que concerne ao programa da disciplina em estudo, em 2024, o Tema II, "Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência e Racionalidade teológica. A educação na racionalidade clássica e teológica" "sofreu uma modificação em seu título e passou a ser denominada de "Racionalidade clássica: a Filosofia como ciência. A educação na racionalidade clássica", enquanto o subtema 5.5, "Multiculturalismo/Interculturalidade" foi ampliado com a inclusão da palavra "educação". Essas alterações podem indicar a adequação da disciplina às demandas atuais e reforçam a ligação direta entre as epistemologias contemporâneas e o contexto educativo.

De acordo com Oliveira (2006), Boaventura de Sousa Santos propõe uma educação multicultural que reconhece a incompletude de todas as culturas. Ao admitir que nenhuma cultura é completa em si mesma, rompe-se com a noção de superioridade de um único modelo civilizatório e cria-se espaço para o intercâmbio de saberes marginalizados. Nesse sentido, a proposta de Boaventura está diretamente relacionada à superação dos epistemicídios, isto é, à eliminação sistemática de conhecimentos não hegemônicos, promovida pela modernidade ocidental. A colonialidade do saber impôs a valorização do pensamento europeu e reduziu ao silenciamento as cosmologias indígenas, africanas e de outros povos não ocidentais. O desafio, portanto, é tornar visíveis as práticas e os conhecimentos invisibilizados, um esforço que Boaventura (1988) denomina de sociologia das ausências.

As sociologias das ausências e das emergências ajudam a expandir o campo do conhecimento e revelam práticas sociais e epistemológicas que foram suprimidas pelo modelo dominante. Esse processo implica reconhecer saberes alternativos e cria condições para sua efetiva valorização e incorporação em projetos educativos e sociais. Como aponta Oliveira

(2016), é nesse campo que o projeto educativo emancipatório encontra sua base de ação, ao promover a multiplicação de experiências interculturais e construir alternativas ao modelo hegemônico.

No campo da educação, a implementação de um modelo intercultural e multicultural ainda está em construção. Trata-se de um processo dinâmico que deve ocorrer a partir de práticas concretas, enraizadas nas realidades locais e nos diálogos entre diferentes formas de conhecimento.

A educação emancipatória, defendida por Boaventura (1988, busca superar as desigualdades epistêmicas, promovendo um aprendizado que reconheça e valorize as diferentes formas de produzir e transmitir conhecimento. Assim, o multiculturalismo e a interculturalidade devem ser compreendidos como horizontes políticos e epistemológicos que desafia o monopólio da verdade imposta pela modernidade eurocêntrica. A partir da sociologia das ausências e do projeto educativo emancipatório, torna-se possível construir sistemas educativos mais inclusivos, nos quais a diversidade cultural e epistemológica seja reconhecida, promovida e fortalecida, conforme enfatiza Oliveira (2006):

levar ao máximo de consciência possível a incompletude de todas as culturas, entendendo que este procedimento abre possibilidades ao diálogo intercultural e pode contribuir para a superação dos epistemocídios perpetrados pela modernidade eurocêntrica contra outras culturas e outros modos de conhecer o mundo [...]. Importante ressaltar que, enquanto modelo, o multiculturalismo e a interculturalidade precisam ser ainda criados, vai ser nas práticas invisibilizadas pelo modelo dominante a serem tornadas visíveis pela prática da sociologia das ausências e o projeto educativo emancipatório vai encontrar seu manancial de *ações exemplares* a serem multiplicadas e tornadas possíveis como futuro dos sistemas educativos (Oliveira, 2006, p. 118).

No que refere-se às epistemologias abordadas, o programa mantém, ao longo dos anos, uma estrutura que percorre três grandes momentos históricos: a racionalidade clássica, a moderna e a contemporânea. A racionalidade clássica explora a filosofia como ciência e, até 2023, também abordava a racionalidade teológica e sua relação com a educação. A racionalidade moderna, por sua vez, mantém-se como um dos eixos, analisando a subjetividade, a ciência positiva, a perspectiva histórico-dialética de Marx e as críticas ao paradigma científico moderno.

A disciplina aponta à luz da epistemologia as bases de construções dos métodos de pesquisa de Aristóteles ao período contemporâneo, exemplifica, inclusive, como o método

dialético de Hegel foi elaborado pelo autor por meio da teoria do conhecimento e como Marx trabalha o método dialético na visão materialista de mundo. A racionalidade contemporânea, ou “pós-moderna”, apresenta um olhar crítico sobre o universalismo moderno e introduz novos paradigmas que valorizam a diversidade epistemológica.

Conforme Oliveira (2016), para Boaventura de Sousa Santos, a pós-modernidade vai além da científicidade, pois incorpora dimensões sociais que desafiam as dicotomias rígidas e caracterizam a modernidade. O paradigma pós-moderno rompe com separações tradicionais, como a oposição entre ciências naturais e ciências sociais, conhecimento científico e conhecimento comum, bem como entre subjetividade e objetividade. Dessa forma, enfatiza-se a interconectividade e a complexidade dos fenômenos, reconhecendo a necessidade de metodologias plurais e estilos variados para interpretar a realidade.

A pós-modernidade também aponta para a superação das hierarquias epistemológicas que marginalizam saberes populares, indígenas e outras formas de conhecimento que, na modernidade, foram considerados inferiores ao conhecimento científico formal, promovendo uma ciência inclusiva, dialógica e sensível às especificidades culturais e históricas. Outro aspecto essencial da racionalidade pós-moderna é a crítica à chamada “neutralidade científica”, pois o conhecimento não é algo independente de contextos e interesses, haja vista que todo saber é influenciado por valores, perspectivas e relações de poder. Dessa forma, o cientista deixa de ser um observador distante e passa a ser um participante ativo no processo de produção do conhecimento.

O paradigma científico emergente, também denominado por Santos (1997) de pós moderno, é explicitado como aquele que se caracteriza por uma dimensão social e não apenas científica, cuja concepção é sistêmica, holística e constituída por uma pluralidade de metodológica e de estilos e, sobretudo, busca superar a visão de dicotômica presente na concepção moderna de ciência entre as ciências naturais e as ciências sociais, o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual, entre outras (Oliveira, 2016, p. 104).

O quinto tema do currículo, “Epistemologia contemporânea e a educação”, apresenta a maior diversidade de perspectivas. O pensamento pós-abissal de Boaventura de Sousa Santos e sua proposta de ecologia de saberes permanecem ao longo dos anos, assim como o pensamento complexo de Edgar Morin, que defende a interconexão e a transdisciplinaridade como fundamentos educacionais.

No contexto educacional, segundo Oliveira (2016), Edgar Morin enfatiza a necessidade de uma visão universal, que não limite-se à perspectiva ocidental, mas que realize uma verdadeira simbiose cultural entre as civilizações. Ele argumenta que as culturas devem aprender umas com as outras, e que a cultura ocidental, historicamente posicionada como hegemônica, deve abandonar sua postura de superioridade e assumir também o papel de cultura aprendiz. Esse processo de troca e mutualidade enriquece o conhecimento humano e amplia a compreensão do mundo, permitindo a superação de visões etnocêntricas e dogmáticas.

Já a transdisciplinaridade, proposta por Morin, reforça a ideia de que o conhecimento não deve ser compartimentado, mas sim interligado, promovendo um diálogo constante entre diferentes campos do saber. Para Morin, compreender a realidade de maneira fragmentada impede que percebam-se as relações sistêmicas que definem a complexidade do mundo (Oliveira, 2016).

Conforme Oliveira (2016), o pensamento complexo de Edgar Morin propõe um caminho para a construção de uma educação inclusiva, dialógica e adaptada às necessidades do século XXI. Sua proposta desafia os modelos tradicionais de ensino, sugere transformações na forma de como se comprehende e se produz conhecimento, ao contribuir para que todas as culturas e formas de conhecimento possam coexistir e enriquecerem mutuamente: “[...] as culturas devem aprender uma com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura mestra, deve-se tornar também uma cultura aprendiz” (Morin, 2012 *apud* Oliveira 2006, p. 117).

Ainda conforme o quinto tema do currículo da disciplina em estudo, as questões relacionadas a representações sociais, multiculturalismo, colonialismo e decolonialidade também são constantemente retomadas, destacando a importância da crítica ao eurocentrismo e da valorização de epistemologias do Sul global. Os ajustes, feitos no programa, refletem uma busca por maior clareza, foco e adequação às demandas contemporâneas, mantêm um equilíbrio entre a preservação de conceitos e a introdução de temas que enriquecem o debate epistemológico. Assim, considera-se que a disciplina cumpre sua função educativa, ao desenvolver a formação crítica dos discentes, explorar a diversidade de conhecimentos e sua aplicação no campo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos da disciplina Epistemologia e Educação reconstituem histórica e filosoficamente as rationalidades clássica, moderna, contemporânea e suas influências na educação. Nessa reconstituição, critica o pensamento científico moderno, por considerar como válido somente o saber científico em detrimento do saber produzido no cotidiano. Os assuntos nela trabalhados permitem pensar em uma educação outra, inclusiva, intercultural, libertadora, com grupos sociais historicamente excluídos, na medida em que a disciplina debate sobre como essas rationalidades fundamentam as diferentes concepções de educação.

As análises de Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel e Edgar Morin sobre modernidade, crise do paradigma moderno, paradigma emergente ou pós-moderno ‘atravessam’ os programas entre os anos de 2006 e 2024. A presença desses autores demarca a superação de um pensar eurocêntrico, determinista e universalista. Nesses anos, a disciplina ampliou os debates sobre a diversidade e a pluralidade de saberes historicamente negados, chamando atenção para a educação multicultural que reconhece as especificidades da diferença em termos de raça, gênero e classe. Um dos avanços mais significativos foi a incorporação de temas como interculturalismo que visa transcender a perspectiva eurocentrista do conhecimento e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e diversificado.

A disciplina Epistemologia e Educação incentiva reconsiderar o mundo ao redor e desafia a reconhecer as vozes que foram silenciadas e construir uma educação mais equitativa e acolhedora. Dessa forma, ela ressalta o papel da educação como uma prática social, via para um futuro plural e diversificado. Essa disciplina torna-se, então, um espaço importante para refletir sobre as bases do conhecimento e das práticas educativas. Ela questiona hierarquias que silenciam certos saberes e abre caminho para uma educação de perspectiva decolonial. Ao trazer conhecimentos, muitas vezes, marginalizados e desafiar a hegemonia do pensamento moderno, ela amplia o olhar teórico dos estudantes e reforça o papel da educação como um compromisso ético e político com a transformação social.

Assim, a evolução dos planos de ensino mostra justamente essa busca para valorizar diferentes formas de saber, nas quais o diálogo entre rationalidades e culturas diversas torna-se fundamental. Só assim serão formados cidadãos críticos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo marcado por desigualdades. Por fim, a disciplina reafirma a educação

como um ato de resistência e esperança, porque acredita na construção de sociedades mais justas e democráticas.

## REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [S.l.], n. 2, p. 177-229, fev. 1990.
- GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- LELIS, Diego Andrade de Jesus; MESQUIDA, Peri; OLIVEIRA JUNIOR, Abdias Rodrigues de. RENÉ DESCARTES: sua contribuição para a ciência moderna e o impacto das suas ideias na educação. **Revista Teias**, [S.l.], v. 23, n. 69, p. 341-353, fev. 2023.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/>. Acesso em: 1 mar. 2025.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 24 mar. 2025. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2006**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2006. (Mimeografado).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2010**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2010. (Mimeografado).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2011**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2011. (Mimeografado).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2015**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2015. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina Epistemologia e educação de 2019.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2019. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2020.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2020. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2021.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2021. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2022.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2022. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2023.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2023. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Plano da disciplina epistemologia e educação de 2024.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém-PA, disponível no acervo pessoal da autora, 2024. (Mimeografado).

RESTREPO, Eduardo; ROJAS Axel. **Inflexión decolonial:** fuentes, categorías y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 46-71, ago. 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YgSSRgJjZgtbpBLWxr6xPHr/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA JÚNIOR, Marcilio; GALVÃO, Ana Maria de. **História das disciplinas escolares e história da educação:** algumas reflexões, 2005. Disponível em: Redalyc.História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. Acesso em: 10 fev. 2025.

TESSER, Gilson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, dez. 1994. Disponível em: [www.scielo.br/j/er/a/RqVtSyMvVkrCQVGtbxKYZpt/](http://www.scielo.br/j/er/a/RqVtSyMvVkrCQVGtbxKYZpt/). Acesso em: 4 fev. 2025.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.l.], n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/484685590/document-onl-walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

**Recebido em:** Maio/2025.

**Aprovado em:** Outubro/2025.