



## A “TERCEIRA MARGEM” EPISTEMOLÓGICA: O ENTRELUGAR DO GIRO DECOLONIAL NA TEORIA EDUCACIONAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.48098/refiedi.v2i1.278>

## THE “THIRD EDGE” EPISTEMOLOGICAL MARGIN: THE INTERCHANGE OF DECOLONIAL TURNING IN EDUCATIONAL THEORY

## EL TERCER MARGEN EPISTEMOLÓGICO: EL ENTRELAZAMIENTO DE LA VUELTA DECOLONIAL EN LA TEORIA EDUCATIVA

*Carolline Septimio Limeira*  
SEDUC-Pará -Brasil

*Vanessa Goes Denardi*  
Faculdade Estácio-SC-Brasil

*Letícia Carneiro da Conceição*  
SEDUC-Pará -Brasil

### RESUMO

Este ensaio busca utilizar o conceito deleuziano de “rizoma” para estabelecer paralelos entre as epistemologias da educação e da pedagogia, tendo como base teórica os estudos de Andery (1988), Saviani (2007) e Moraes (2009). Objetiva-se expor a questão da ciência e da produção de conhecimento na prática educacional pedagógica e os impactos do “giro decolonial” na teoria educacional. A partir da análise do conto de Guimarães Rosa e da canção de Milton Nascimento e Caetano Veloso, ambos intitulados “Terceira Margem do Rio”, aborda-se, inicialmente, alguns pressupostos da epistemologia, o que ela pretende abordar e responder. Alcançamos o campo da educação, buscando apresentar o giro decolonial epistemológico no pensamento educacional. Com uma metodologia de entrecruzamento de ideias e concepções, conclui-se que alcançar a “terceira margem do pensamento rizomático”, a partir da perspectiva do giro decolonial, ajuda-nos a atingir um entrelugar epistemológico.

**Palavras-chave:** terceira margem. epistemologia. educação. giro decolonial.

### ABSTRACT

This article seeks to use the Deleuzian concept of rhizome to establish parallels between the view of epistemology within education and pedagogy using the studies of Andery (1988), Saviani (2007) and Moraes (2009) as a theoretical basis, exposing the question of science and knowledge production within the pedagogical educational practice and reach the decolonial turn within the educational theory. Based on the analysis of the story by Guimarães Rosa and the song by Milton Nascimento and Caetano Veloso, both entitled “The Third Edge of the River”, it is necessary to address, initially, how epistemology occurs and what it intends to address and answer; so that, consecutively, it is possible to understand it within education, reaching the “third streak” of the epistemological decolonial turn in educational thought. With a methodology of intercrossing of ideas and conceptions, it is concluded that reaching the third margin of rhizomatic thinking, from the perspective of the decolonial turn, helps us to achieve an epistemological interleaving.

**Keywords:** third edge. epistemology. education. decolonial turn.



## RESUMEN

Este artículo busca utilizar el concepto de Deleuze sobre rizoma para establecer paralelos entre la visión epistemológica dentro de la educación e de la pedagogía, usando la base teórica de los estudios de Andery (1988), Saviani (2007) y Moraes (2009) exponiendo la cuestión de la ciencia y de la producción de conocimiento dentro de las practicas educacionales pedagógicas, y llegar a la vuelta decolonial dentro de la teoría educacional. A partir del análisis del cuento de Guimarães Rosa y de la canción de Milton Nascimento y Caetano Veloso, los dos intitulados “Terceira margem do rio”, haz se necesario traer, inicialmente, como puede darse la epistemología y que pretende abordar y responder, para que sea posible comprenderla dentro de la educación, alcanzando la ‘tercera margen’ de la vuelta decolonial epistemológica en el pensamiento educacional. Con una metodología cruzada de ideas y concepciones, puede concluirse que llegar hasta esta tercera margen del pensamiento rizomático a partir de la vuelta decolonial ayúdanos atingir un lugar de alianza.

**Palabras-llave:** terceira margem. epistemología. Educación. vuelta decolonial.

## “QUANDO MAIS DENTRO AFLORA”: A CANOA ESPECIAL

Água da palavra  
Água calada pura  
Água da palavra  
Água de rosa dura  
Proa da palavra  
Duro silêncio, nosso pai

A terceira margem do rio

(Caetano Veloso/Milton Nascimento)

No conto *A terceira margem do rio*, incluído na obra “*Primeiras Estórias*”, lançada em 1962, Guimarães Rosa nos apresenta um personagem que parte: abandona o seu cotidiano e se lança a um não-lugar simbólico, na terceira margem, “suspendida no liso do rio” (ROSA, [1962] 2005, p. 50). Narrada pelo filho e reverberada pelo impacto desta partida abrupta do personagem, “nosso pai”, a história imprime magia ao tema da travessia, da passagem, da transcendência. Em sua linguagem de maravilhamento, as ações transcorrem no universo indefinido dos sertões da vida, interior de cada um dos personagens - e de nós mesmos, que mergulhamos na narrativa: “Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa” (ROSA, [1962] 2005, p. 49). E partimos, com ele.

Inspirados no conto de Guimarães, Milton Nascimento e Caetano Veloso lançaram, em 1990, canção homônima que aborda poeticamente a narrativa. Em sonoridade que evoca a beleza e o mistério do rio, a música “é a pulsação não-verbal que pede às palavras da canção



que identifiquem nela a retransmissão de um outro recado, o do conto, que já é, por sua vez, na trama sutilíssima de palavras, a apreensão de dimensões não-verbais do sentido” (WISNIK, 2004, p. 227).

O pai, no conto de Rosa, não retorna: “Nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente” (ROSA, [1962] 2005, p. 50). A canção remete ao silêncio: “Nosso pai não diz, diz: Risca terceira” (VELOSO, 1992). Sem abordar o desfecho da narrativa, a canção parece centralizar sua poética nos pares dialéticos da palavra e do silêncio - com todas as nuances de suas possíveis interações. A “água da palavra” é “água calada, pura”, cuja proa aponta para o silêncio. A “asa da palavra”, tal qual as das libélulas pousadas no rio, é “asa parada agora”, possibilidades em pausa de longos voos. A “casa da palavra” é “onde o silêncio mora”. Antes de se esvaír em cinzas, a palavra está presente como “brasa”. A “hora da palavra” é “quando não se diz nada fora da palavra” (VELOSO, 1992).

Personagem da trama, o rio - mesmo “silencioso, sério” - carrega “a voz das águas”, misterioso som “que ninguém jamais olvida”, mas que também se desdobra à possibilidade de entendimento como o som que ninguém jamais “ouvira”, apreendido a partir do “ouvi ouvi ouvi”. No fluxo do rio, “por entre as árvores da vida” e “por sob a risca da canoa” (VELOSO, 1992), se desenham as ações de rir, ver e ouvir. Conjugados no presente e no pretérito perfeito, em primeira e terceira pessoas, os verbos - além do jogo de palavras com o “rio” como a conjugação do “rir” - podem remeter ao narrador e ao rio, como também à identificação do próprio narrador com o rio.

“Nosso pai”, o protagonista do conto, é o duro/puro silêncio, que não diz/diz. A espécie de chamado à aventura, representada no conto pela construção da canoa, na canção se expressa naquele que, certamente, é o mais eloquente dos personagens: o “oco de pau” de vinhático que “diz eu sou madeira beira boa dá vau triztriz” (VELOSO, 1992) e inicia os versos, ensejando o movimento da risca certa/terceira/da canoa. A madeira, matéria da canoa especial, anuncia seus atributos e impulsiona a narrativa. A “luz madura”, que se manifesta na clareira, também é uma referência à passagem do tempo, “a hora clara”.

Canoa, rio, palavra, “nosso pai” e o binômio silêncio/voz de cada um transcorrem no fluxo poético da canção, em diálogo livre com o conto: bebendo em sua fonte, “água de rosa dura”, “rosa da palavra”, mas seguindo um curso livre, próprio.



A citação é indireta, imprecisa, a repetição do vocábulo água nos versos do compositor brasileiro parece responder – e acima de tudo, preencher – as duas margens, água que tudo transpassa por ser líquida, água impossível de conter e ao mesmo tempo indivisível quando molécula. Água, espaço de criação da vida e da potencial morte do personagem ‘pai’ no conto de Rosa, água que pode ser contaminada dado o seu próprio potencial anti-purista, diluível, maleável. A água é uma possível ponte para a contaminação entre as duas obras – “água da palavra” (FERREIRA, 2012, p. 12).

O diálogo que se estabelece entre o conto e a canção evidencia o entrelaçado cultural que permite tal fluxo de interpretações. Assim como as águas, as ideias são permeáveis e solventes: a poética expressa na letra da música, “ao remeter ao conto de Guimarães Rosa, invade a prosa do escritor, tomando suas palavras em (outra) possível construção poética, rearranja o rio, a água e o pai em outros versos possíveis – que vão para muito além de uma simples alusão, num complexo e refinado jogo de semântica.” (FERREIRA, 2012, p. 12).

“Por sob a risca da canoa”, como descreve a canção, o personagem de “nosso pai” ultrapassa as margens seguras da vida anterior à decisão de partir e expande seus horizontes, rumo à terceira margem do rio. A viagem, entretanto, não prevê retorno. Ao narrá-la, o filho do personagem ressalta: “nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais” (ROSA, [1962] 2005, p. 49).

A partir dessa situação insólita, não explicada, temos os desdobramentos que provocará em cada um. Para o filho, a partida do pai se configura como um divisor de águas - enquanto o restante da família parece acompanhar o pragmatismo da mãe, que apenas o mandou ir, ficar e nunca mais voltar, rompendo os vínculos e rejeitando a escolha do personagem.

A negação do mítico na fala da mãe é latente, (...) ela se ocupa de um pragmatismo amparado em uma modernidade que recusa a tradição. Dessa forma, a personagem mãe (...) rejeita o elemento metafísico em detrimento da valorização da racionalidade, bem como descrê em formas de explicação da realidade que recorram ao sobrenatural, ao mistério (OLIVEIRA, 2018, p. 74-75).

Mas é o filho, marcado pela partida do pai, que nos conta a história. Assim, o conto trata, sobretudo, do enigma. E, construído delicadamente pela poética da linguagem própria



do autor, esse enigma não requer resposta. Tal qual os enigmas das narrativas mitológicas gregas, entretanto, nos desafia a interpretá-lo.

O que seria esse rio, para onde “nosso pai” se dirige? Qual seria o *entrelugar* da sua terceira margem? O que significa a estabilidade onde o personagem se queda, dentro do movimento do rio, dentro do movimento das vidas à margem, que seguem transcorrendo?

Seja como for, cá e lá são referências fundamentais quando se tem um rio a dividir a terra. Cruzar uma ponte em direção à outra margem traz um sentido inequívoco de mudança, de passagem para outro lugar. O rio corre, ao mesmo tempo unindo e separando duas nações, dois povos, dois estados ou mesmo dois momentos na história de uma cidade. Cruza o rio entre terras e nos obriga a conceber uma noção de fronteira. Cá e lá, um e outro, conhecido e estrangeiro, de qualquer forma a realidade que o rio nos oferece pede como referência uma oposição dual. Onde colocar aí um terceiro? Não há, na concretude pacífica de um rio que passa, nada que sugira a existência de uma terceira margem. Por onde, então, poder-se-á situar a terceira margem do rio? (SAMPAIO, 2009, p. 42).

Desconhecida para o narrador e também para o leitor, a terceira margem do rio ocupa o lugar do mistério. O espaço para onde o pai se dirige é o próprio enigma.

De certa forma podemos dizer que a terceira margem do rio existe e não existe ao mesmo tempo. Ela é uma invenção do pai, daquele homem que resolveu morar dentro da canoa. Mas ela é habitada, na verdade, pelas pessoas que estão nas duas margens do rio. Porque ela é também uma criação coletiva. Nós imaginamos novos espaços – tempos e, ou temos a coragem de saltar neles ou, por medo, fugimos para as margens da segurança. Mas parece que o que interessa mesmo é o rio (PAIVA, 2008, p. 2).

Tal qual o rio de Heráclito, o rio de Rosa nos lembra de nossa transitoriedade. Somos seres de passagem e o fluxo do rio simboliza este movimento. O personagem se mantém naquele entrelugar, estático, flutuando sobre o movimento: “Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala” (ROSA, [1962] 2005, p. 50). Em um “duro silêncio”, como descrevem os versos da canção, “nosso pai não diz, diz”.

Com o transcorrer do tempo, “sem fazer conta do se-ir do viver”, queda o pai na canoa, à terceira margem. E, com o afastamento dos demais familiares, fica apenas o filho, em terra firme, ancorado à situação: “Sou culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu



foro” (ROSA, [1962] 2005, p. 53). Desde o início tentando acompanhar o pai, o filho permanece à margem, “com as bagagens da vida”, preso ao pai que se soltou de todos.

“Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos”, o filho torna-se, ele também, um “homem de tristes palavras”, em uma “vida que era só desmoronamento” (ROSA, [1962] 2005, p. 52). Em um arroubo, o filho decide ocupar o lugar do pai e libertá-lo da missão incompreensível: “- Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” (ROSA, [1962] 2005, p. 53). Tomado de emoção, com o coração batendo no “compasso do mais certo”, o filho percebe a concordância do pai, o primeiro gesto “depois de tamanhos anos decorridos”.

Mas, diante da iminência daquela troca, o narrador treme, profundamente: “Por pavor, arrepiado os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado” (ROSA, [1962] 2005, p. 53), pedindo perdão. Ao não conseguir assumir o lugar do pai, o filho - de alguma forma - se liberta. Não seguir o caminho posto pelo outro é um aspecto da autonomia, da emancipação.

O narrador, entretanto, descreve o seu próprio destino como ainda atrelado ao do pai, mesmo diante de sua recusa em substituí-lo: “ao menos que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio” (ROSA, [1962] 2005, p. 53).

O elemento metafísico proposto pela partida do pai transcende a racionalidade e a adequação social representadas pela mãe, que se ocupa das cotidianidades da vida prática em consonância com a comunidade a que pertence, na segurança das margens do rio. E, nessa transcendência, o filho está mergulhado. É dessas águas que a narrativa nos é trazida, absolutamente conduzida pela decisão do pai de partir para a terceira margem.

### **“A VOZ DAS ÁGUAS”: BACHELARD E DELEUZE NO CURSO DO RIO**

Para adentrar no rio, elemento central da narrativa de Guimarães Rosa, recorremos a Gaston Bachelard. Não na “hora clara” do Bachelard diurno dos estudos epistemológicos, mas “entre as escuras duas margens” do Bachelard noturno, dos estudos poéticos:

A noite, quando já não estava ensinando, se julgou no direito de se fechar em um sistema, de sua escolha, uma fenomenologia da esperança de ver com um novo olhar as imagens fielmente amadas, em sua memória, caracterizando o Bachelard noturno. A imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar,



como princípio de excitação direta do dever psíquico. O Bachelard noturno traz a imaginação como seu referencial de análise, assim um mundo se forma nos devaneios (BRANDÃO *et al*, 2005, p. 1).

Na obra *A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*, Bachelard analisa significâncias e significados - e vozes, cheiros, cores, sabores... - do que chama de elemento fundamental, da dissolução e também da composição. Sua análise delinea “uma concepção diferente das águas, não a tratando somente como matéria, ou como uma abordagem simplista de meio para sobrevivência, defendida pelos ambientalistas ou ainda como uma fonte potencial para geração de energia elétrica na visão de engenheiros” (BRANDÃO *et al*, 2005, p. 1).

Bachelard classifica as águas como sendo o elemento transitório, uma metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra - ou, podemos pensar, entre a “brasa da palavra” e a “tora da palavra”, de que nos fala a canção:

Águas profundas, que são águas dormentes, águas mortas e águas pesadas, (...) falando da alegria e da dor que existem nas lembranças e na contemplação diante das águas, sendo ela clara ou escura. A água em seus reflexos duplica o mundo e as coisas, duplica também o sonhador e não simplesmente uma imagem vaga, mas, no seu envolvimento, numa experiência onírica; as águas compostas se mesclam de todas as cores, de todos os sabores, de todos os cheiros, compreendendo a dissolução dos sólidos na água, a combinação das diversas matérias, é um deslumbramento quando encontra líquidos que não se misturam. (...) As águas maternais, águas femininas, são comparadas com o amor de uma mãe, uma mãe imensamente grande, eterna e projetada no infinito, assim a natureza é para o homem adulto (...); as águas violentas, as águas do mar, com suas ondas na fúria e numa raiva animal, pisoteiam corpos como uma raiva humana (BRANDÃO *et al*, 2005, p. 1).

As reflexões sobre o elemento se aprofundam e mergulhamos com o autor: “Para o devaneio materializante todos os líquidos são águas, tudo que escoar é água, a água é o único elemento líquido” (BRANDÃO *et al*, 2005, p. 1). Para Bachelard, o rio nos dá lições de lirismo de grande unidade:

Para mostrar bem a unidade vocal da poesia da água, vamos desenvolver imediatamente um paradoxo extremo: a água é a senhora da linguagem fluida, da linguagem sem brusquidão, da linguagem contínua, continuada, da linguagem que abrandar o ritmo, que proporciona uma matéria uniforme a



ritmos diferentes. Portanto, não hesitaremos em dar seu pleno sentido à expressão que fala da qualidade de uma poesia fluida e animada, de uma poesia que se escoar da fonte (BACHELARD, 1997, p. 193).

No conto de Rosa, “o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira”. Bachelard identifica neste rio da transitoriedade o fluxo para o nosso destino final: “em poesia dinâmica as coisas não são o que são, são o que se tornam. Tornam-se, nas imagens, o que se tornam em nosso devaneio, em nossas intermináveis fantasias. Contemplar a água é escoar-se, é dissolver-se, é morrer” (BACHELARD, 1997, p. 49).

A terceira margem para onde o pai se desloca e permanece pode ser liquefeita nesta dissolução da passagem.

A morte é uma viagem e a viagem é uma morte. Partir é morrer um pouco. Morrer é verdadeiramente partir, e só se parte bem, corajosamente, nitidamente, quando se segue o fluir da água, a corrente do largo rio. Todos os rios desembocam no Rio dos mortos. Apenas essa morte é fabulosa. Apenas essa partida é uma aventura (BACHELARD, 1997, p. 77).

Seguindo o fluxo da metáfora do rio, “por entre as árvores da vida”, chegamos a Deleuze e Guattari. Os autores tomam emprestado da botânica o conceito de rizoma - tipo de caule que cresce horizontalmente, podendo se ramificar em qualquer ponto, engrossar e transformar-se em um bulbo ou tubérculo - e o transpõem ao pensamento filosófico.

Para os autores, a teoria do rizoma requer que o "tratamento" filosófico passe pela criação de conceitos. “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente (...). Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23). Dentro desta multiplicidade, podemos pensar a terceira margem a partir do canal deleuziano como a ligação dos platôs e suas inúmeras ramificações, um rizoma sem início nem fim, estando sempre “meio a meio” e com margens difusas:

Também não há um conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais (...) devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela



cifra de seus componentes. (...) É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 23).

Como modelo descritivo de um sistema epistemológico, o rizoma de Deleuze e Guattari é uma estrutura a-centrada, não hierárquica, com rede de autômatos finitos e com a condição de complexidade. Para os autores, o pensamento rizomático se assemelha ao rio - que ri, ouve e vê:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48-49).

Esta velocidade no meio estaria “entre as escuras duas margens da palavra”, como descrita nos versos da canção. Deleuze e Guattari (2011, p. 48-49) desenham o movimento “entre as coisas”, sem começo nem fim, do sentido rizomático: “Para onde você vai? De onde você vem? Onde você quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...)”. Este não-lugar do pensamento rizomático pode ser pensado como o espaço entre as margens, um “fora” que se constitui no movimento do caminho:

No entanto, onde está o Fora? Essa pergunta, explicitamente retórica, serve-nos para lembrar que o Fora produz-se verdadeiramente na travessia. Os caminhos que possibilitam sua manifestação são ilimitados e criados a partir do próprio caminhar. São trilhas rizomáticas em constante multiplicar-se. Por isso afirmamos que caminhar em busca do Fora produz a própria experiência do Fora. Dessa forma, as estratégias (rizomas) que identificamos são tão somente aquelas que feriram nossas retinas. Outras, certamente, ainda encontram-se nessa e em outras obras desse e de outros autores (DAMATO; PIRES, 2013, p. 15).



Uma terceira margem, simultaneamente externa e interna, constitui-se no processo de travessia, de passagem, de transposição.

Ambas apontam, entre outras leituras, para a aproximação da palavra (des)situada, ou situada em um espaço além, um lugar descontínuo, com uma margem impossível, sem lugar definido, um entre-lugar, ou um não lugar. A inserção de uma terceira margem ao rio reflete uma espécie de perversão espacial que metaforiza, sobretudo, a inquietude da palavra de Guimarães Rosa, buscando não estar em um espaço, mas constituir-se como espaço. Este é reservado ao nascimento de uma nova linguagem, tão insólita e, às vezes, estranha como a própria vida, margeada por outras margens que interrompem os caminhos tidos por certos (GAGLIETTI, 2009, p. 120).

Podemos delinear, assim, no não-lugar/entre-lugar no espaço e no tempo constituído pela terceira margem do rio, a liquidez da linguagem: a “casa da palavra onde o silêncio mora” e para onde o personagem do conto se dirige - e permanece. A linguagem se impõe nas águas caladas e puras da palavra:

O conhecimento desse mecanismo possibilita-nos explorar os limites da linguagem de forma a nos conectarmos a seus mecanismos, descobrindo nela, e em nós, as formas geradoras de rizoma. Uma vez que, nós, assim como a própria linguagem, somos máquinas desejantes em busca de novas conexões maquinicas, novas formas de conexão e expansão, fluxo e corte de fluxo estão constantemente sendo replicados ou criados (DAMATO; PIRES, 2013, p. 15).

No binômio com o silêncio, tão entranhado na narrativa, a palavra representa a “voz das águas”. O pai, em sua partida - eloquente de significados, mas silenciosa, como o sertão - abdica da palavra. Em diversas passagens do conto e da canção, a paisagem parece falar mais e em volume mais alto que os próprios personagens.

É bem verdade que o barulho do vento, o canto dos pássaros, um riacho correndo ainda fazem parte do mundo turbulento do ruído, não foram afinados pela cultura, não se transformaram em música. Contudo, e ao menos no caso de Guimarães Rosa, a extração e a ordenação do som, tornado constante pela força da linguagem contra todo ruído do sertão, atravessa as redes de defesa que protegem o lugar da razão, rompe os rigores



do pensamento lógico, desce às profundezas da alma, povoa a imaginação, gera movimentos do espírito (STARLING, 2010, p. 114).

O universo literário do autor evoca os sons dos sertões das “Geraes”<sup>1</sup>, aproximando a narrativa da musicalidade. Na obra *Grande Sertão: Veredas*, o personagem Riobaldo define como grandeza cantável “voo de besouros, assobio de pássaros, rechincha de cigarras, barulho das águas, farfalhar das árvores (...) sons e ruídos que a natureza oferece, a rotina do trabalho repete, os afetos confirmam, a imaginação do homem opõe e mistura” (STARLING, 2010, p. 113). Assim, a sonoridade e musicalidade do próprio sertão atravessam a narrativa de Rosa. Personagens silentes trazem a eloquência mítica da paisagem e estes elementos compõem a matéria do conto e da canção.

A partir desta centralidade dos sertões, físicos e simbólicos, em que o autor foca sua construção narrativa, podemos pensar no espaço periférico e subalterno que os mesmos ocupam nas construções teóricas do pensamento educacional. Como podemos, tal qual o personagem, nos desamarrear dessa perspectiva e sair se indo para aqueles espaços do rio?

## **“ENTRE AS ESCURAS DUAS MARGENS DA PALAVRA”: A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Na aparente segurança da solidez da terra firme das teorias estabelecidas, vamos dos sertões de Rosa ao pensamento educacional. A epistemologia ocupa-se da definição do saber e dos conceitos relacionados às fontes, critérios, tipos de conhecimento possível e grau resultante de cada um; assim como a relação exata entre o que conhece e o objeto conhecido.

Dentre as ideias que o homem produz, parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, etc.), mesmo sendo incorreto ou parcial, ou expressando posições antagônicas, exprime condições materiais de um dado momento histórico. A ciência é uma das formas do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história (ANDERY, 1988, p. 15).

---

1 O termo é um arcaísmo linguístico - recurso estilístico abundantemente utilizado por Rosa - que, aqui, utilizamos por evocar tanto o álbum de Milton Nascimento, lançado em 1976, quanto a interlocução com a tradição mineira que ambos homenageiam e representam artisticamente.



Tradicionalmente, quando se fala em epistemologia da educação, refere-se ao conhecimento produzido neste campo educativo, tratando de métodos, técnicas, procedimentos e teorias possíveis para melhorar as condições de produção e validação dos conhecimentos a partir da educação. É importante destacar que a epistemologia da educação demonstra ser uma ciência que se ocupa da organização do currículo escolar, da conexão entre as disciplinas, de como o saber é transmitido, da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a conhecer, da formação docente, do contexto escolar, do sentido social da educação, dos programas, projetos, métodos, técnicas e procedimentos que ajudam a melhorar a qualidade educativa, isto é, trata do conhecimento dentro do processo educativo.

É, portanto, um eixo específico da epistemologia geral, considerando o termo como ciência que lida com a análise do conhecimento, especialmente no que diz respeito ao conhecimento científico, que tem um objeto de estudo definido, métodos mensuráveis e recursos, análise de estruturas e geração de hipóteses. No artigo *Epistemologia e teorias da educação no Brasil*, Demerval Saviani (2007) menciona Genovesi (1999) ao afirmar que a pedagogia se tornou:

[...] a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança, mas com o que se persegue. A educação se torna um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la (GENOVESI, 1999, p. 72-73 *apud* SAVIANI, 2007, p. 22).

Assim, a epistemologia busca explicar como se dá o conhecimento e quais aspectos o caracterizam. Por conseguinte, há sempre a necessidade de conhecer a natureza do conhecimento, como é adquirido, como permanece e de que modo vincula-se com os demais aspectos da vida. Dessa forma, a epistemologia, como disciplina que estuda a maneira como se constrói o saber e os fatores envolvidos em sua construção, é uma ciência que está sempre em movimento, disputando seus postulados e consensos provisórios.

Enquanto tentativa de explicar a realidade, a ciência se caracteriza por ser uma atividade metódica. É uma atividade que, ao se propor conhecer a realidade, busca atingi-la através de ações passíveis de serem produzidas. O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um grupo de regras de ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico. O método não é único, nem permanece o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (...) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado (ANDERY, 1988, p. 16).



A construção do entendimento de que a epistemologia, como teoria do conhecimento, se inaugura na filosofia da Grécia Antiga se assenta no eurocentrismo. A supervalorização dos cânones europeus opera um processo de silenciamento das demais análises e reflexões sobre o conhecimento, que irradiam de outros pontos, histórico e culturalmente localizados.

O Ocidente com a sua filosofia que estava a serviço do imperialismo e da colonização do continente africano, invisibilizou e invisibiliza a filosofia africana, com a falácia do “milagre grego” e com elaborações como de Hegel e de Heidegger sobre a suposta esterilidade histórica e epistemológica africana, alegando que os seres humanos desse continente não haviam desenvolvido suficientemente o processo cognitivo para contribuir com a história humana. Propiciou uma posição contrária a qualquer formulação filosófica no continente africano. Em contrapartida, os filósofos e demais pensadores africanos, para contestar essa falácia que não passou de um mecanismo de dominação e de subjugação usado pelo imperialismo e pelo eurocentrismo, buscaram na própria cultura africana traços de que o pensamento filosófico, cultural e científico existiu e existe nessa cultura mesmo antes do desenvolvimento da filosofia grega (DANTAS; JARDIM, 2016, p. 54).

A perspectiva eurocentrada identifica na modernidade o surgimento da teoria do conhecimento como disciplina autônoma. A origem estaria no *Ensaio sobre o entendimento humano*, do filósofo da corrente empirista inglesa John Locke. Publicada em 1690<sup>2</sup>, a obra trata sistematicamente dos questionamentos da origem, da essência e das possibilidades de certeza do conhecimento humano na modernidade.

A identificação deste pensamento com a Idade Moderna vai além de uma localização temporal:

O par modernidade/colonialidade [...] deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade, que a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por estes autores por suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser (MOTA NETO, 2015, p. 15).

<sup>2</sup> Ver: LOCKE, John; SOVERAL, Eduardo Abranches de. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. 537 p.



Para Aníbal Quijano (1997), a colonialidade transcende a experiência colonial da modernidade que a origina, não se extinguindo com o processo de independência - ou descolonização - dos países subjugados. Ela opera através de permanências no campo das ideias, naturalizando padrões de relações de poder e saber, bem como hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas. Através da colonialidade se opera a subalternização de grupos e culturas colonizadas, garantindo a permanência de valores hegemônicos dos colonizadores.

A insurreição diante deste paradigma europeu estabelecido passa, ela também, pelo campo teórico-conceitual da construção do pensamento:

O desafio para o continente africano, como bem lembra Towa, é fazer com que todos os africanos e africanas consigam se dar conta de que tal crença na sua incapacidade de iniciativa histórica foi uma criação do imperialismo, e reconstruam a própria autoestima ontológica e epistemológica (DANTAS; JARDIM, 2016, p. 54).

Ainda dentro dos limites do pensamento europeu, Emmanuel Kant, em sua obra *A crítica da razão pura* (1781), sugere um fundamento essencial do conhecimento científico da natureza. A partir de uma perspectiva fenomenológica, a teoria do conhecimento torna-se uma explicação e interpretação filosófica do conhecimento humano, que é melhor entendida quando há um sujeito que reflete sobre o que vive, ou seja, que busca conhecer a essência geral do fenômeno particular.

Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início (KANT, 2001, p. 62).

Provocando ironicamente Kant, o pensador camaronês Achille Mbembe propõe, em sua *Crítica da Razão Negra*, publicada em 2013, a descolonização mental da Europa, em um projeto comum e universal, de “reinvenção da comunidade”, através da justiça, restituição e reparação.



Para aqueles que sofreram a dominação colonial ou para aqueles cuja parcela de humanidade foi roubada num determinado momento da história, a recuperação dessa parcela de humanidade muitas vezes passa pela proclamação da diferença. Mas, como se vê numa parte da crítica negra moderna, a proclamação da diferença é somente um momento num projeto mais amplo: o projeto de um mundo por vir, de um mundo à nossa frente, cuja destinação é universal, um mundo livre do fardo da raça e livre do ressentimento e do desejo de vingança que toda e qualquer situação de racismo suscita (MBEMBE, 2018, p. 315).

A referência a Kant e sua obra, cânone da tradição ocidental, explicita a ideia da “razão pura” naturalizada como inerente ao humano, mas essencialmente limitada ao pensamento branco europeu. Esta tradição teórico-conceitual se filia invariavelmente à Grécia Antiga, em um recorte temporal e espacial específico mas que se pretende universal. O argelino Jacques Derrida, no ensaio *Mitologia Branca*, de 1977, aprofunda a análise:

A metafísica – mitologia branca que reúne e reflete a cultura do Ocidente: o homem branco toma a sua própria mitologia, indo-européia, o seu logos, isto é, o mythos do seu idioma, pela forma universal do que ainda deve querer designar por Razão. O que não é de modo algum pacífico (DERRIDA, 1991, p. 253)

O conhecimento, para Kant, apresenta-se como uma relação entre o sujeito e a experiência; e é essa experiência que gerará, na educação, a reflexão, ação e avaliação no processo educativo.

A partir da especificidade desse ponto de vista, entende-se que a epistemologia da educação é um espaço que serve para uma análise crítica e reflexiva do objeto, fazendo um diagnóstico de avanços e dificuldades, buscando constantemente o certo ou verdadeiro. Segundo Saviani, “o processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica, etc.) referida” (SAVIANI, 2007, p. 23).

Estuda-se, portanto, todos os fatores que influenciam no processo, não com o objetivo de uma análise sem sucesso, mas para fornecer soluções. A partir da epistemologia são avaliadas diferentes ciências da educação, de acordo com a sua autonomia e contribuição, e o fundamento científico dos métodos utilizados na educação.

Em um aspecto específico, reconhece-se que a educação é uma forma de modificar o homem, buscando ampliar as possibilidades do ser.



Ao contrário do ambiente natural – o das abelhas e das aranhas, que estão presas aos limites de adaptabilidade de sua própria espécie –, os seres humanos rompem e transcendem os limites de sua espécie e transformam-se, na história, transformando o mundo em que vivem. No mundo social, a história substitui a evolução biológica como elemento central do processo de adaptação humana à realidade circundante. Nesse sentido, pode-se pensar a educação como um *continuum*, sempre histórico, mediando a abertura de novos campos às ações humanas (MORAES, 2009, p. 597-598).

Através do planejamento do processo de ensino-aprendizagem são buscados os métodos, técnicas e estratégias necessárias para aprender de maneira significativa.

Nesse sentido, a epistemologia pedagógica pode ser entendida como o estudo da complexidade interna da pedagogia, que reflete sobre as modalidades com as quais é possível estruturar tal enredamento, ainda conservando a unidade do saber fundamental, que é precisamente o pedagógico. A pedagogia é um conjunto de saberes e sua epistemologia é própria de uma área conceitual que deve resolver problemas práticos.

Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 18).

Destarte, a epistemologia deve referir-se à prática. Os problemas apresentados pela educação (para a reflexão pedagógica) pertencem às necessidades mais discrepantes do viver humano, de modo que não é suficiente apenas um tipo padronizado de resposta para todos os problemas. Configura-se a necessidade de dispor de uma teoria articulada que possa integrar-se em função dos questionamentos propostos e de suas necessidades.

No conjunto das chamadas ciências da educação a pedagogia ocupa um lugar particular. O papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo, racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem como instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (GENOVESI, 1999, p. 98 *apud* SAVIANI, 2007, p. 23).



A epistemologia tem como objetivo próprio não a educação em si, mas a sua teoria. A teoria pedagógica compõe-se de todas as informações que influenciaram no saber pedagógico e que é enriquecida com as contribuições propostas por diferentes disciplinas.

O objeto do saber pedagógico são as práticas pedagógicas nas quais os sujeitos se comprometem na construção do conhecimento, transformando o contexto da escola e da sociedade, sem perder de vista a relação com as outras disciplinas. Para Martins (2007), a educação deve ser pensada e realizada entre a ação e o pensamento, com elevados níveis de coerência. Por isso, toda a prática educativa deve ter como objetivo a construção do conhecimento dos alunos (MARTINS, 2007, p. 97).

Cabe-nos perguntar, portanto, qual a relação da epistemologia com a pedagogia?

A relação entre epistemologia e pedagogia aparece como uma questão central: se a pedagogia tem ou não caráter científico.

Há os que definem a pedagogia como a ciência da educação. Outros lhe negam caráter científico, considerando-a predominantemente como arte de educar. Para alguns ela é antes técnica do que arte, enquanto outros a assimilam à filosofia ou à história da educação, não deixando de haver, até mesmo, quem a considere como teologia da educação. Outra forma de entender a pedagogia é dada pelo termo teoria, definindo-a como teoria da educação. Mas há, também, definições combinadas, como ciência e arte de educar; ciência de caráter filosófico que estuda a educação apoiada em ciências auxiliares; e teoria e prática da educação. No entanto, um exame, mesmo que superficial, das diversas e múltiplas caracterizações do termo pedagogia permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação (SAVIANI, 2007, p. 20).

O importante não é definir a pedagogia como ciência, como se desenvolve nas ciências naturais. Trata-se mais de um processo particular em que o saber permite estabelecer pontes, caminhos e encontros com outros saberes e ainda com outras disciplinas. Assim, a relação entre a pedagogia e a epistemologia está na compreensão de como a teoria e o saber se relacionam para propor soluções aos problemas da educação.

Dessa maneira, o saber se constitui em uma ferramenta para identificar o problema e sua forma. O reconhecimento epistemológico do saber pedagógico permite configurar a pedagogia não apenas como um conceito, mas como ciência que possui um saber epistemológico próprio que lhe dá autonomia dentro dos parâmetros educacionais.

A partir da discussão proposta, cabe-nos dizer que a pedagogia pode ser considerada uma ciência por possuir seu próprio objeto de estudo (educação); por ter um sistema teórico



categorial, leis e princípios que a distingue de outras ciências; e por empregar um método próprio e também fazer uso de outros, conforme os interesses específicos de pesquisa. Ressaltamos que a pedagogia é uma ciência em constante processo de reconstrução, muito pelo caráter dinâmico e vivo de seu objeto de estudo: a educação.

Nesse sentido, infere-se que a pedagogia não pode ser dissociada da Didática, pois aquela é parte essencial da teoria educativa, e essa, além disso, inclui a técnica de ensino, constituindo a parte final da trajetória pedagógica. Juntas, Pedagogia e Didática constituem uma unidade: ciência, técnica e arte de ensinar.

Vimos que a epistemologia da educação se ocupa da organização do currículo escolar, da conexão entre as disciplinas, de como se transmite o conhecimento, da relação entre o sujeito e objeto, da formação docente, do contexto escolar, da qualidade educativa, etc. Após essa constatação, foi possível perceber que existe uma relação constante entre a educação e a epistemologia. Alguns autores dizem que a epistemologia é como um guia para o caminho do processo educativo, é a ferramenta que permite indicar quais processos educativos permitem que o sujeito aprenda da melhor maneira possível.

O objetivo da epistemologia na educação é estudar criticamente a educação em todos os seus aspectos, a fim de aperfeiçoá-la. Como já mencionado anteriormente, a epistemologia tem um papel muito importante, pois permite obter avanços significativos nos diversos campos da aprendizagem e do conhecimento. Tal processo opera devido às teorias que, hoje, fundamentam nosso sistema educativo, em que cada estudioso (filósofos, psicólogos, pedagogos, etc.) embasa seus estudos na aplicação do método científico para desenvolver com eficácia as estratégias pedagógicas. Estas, por sua vez, têm sido um suporte significativo e tem permitido realizar uma melhor prática docente e alcançar objetivos essenciais planejados no processo de ensino-aprendizagem, além de ajudar a enfrentar os desafios educativos.

Entendemos, entretanto, que esta perspectiva epistemológica está centrada nos cânones europeu, cabendo a ela um olhar crítico à própria modernidade e à colonialidade. Salientamos que a ideia de colonialismo tem seu alcance limitado ao período histórico identificado com a colonização, mas a ideia de colonialidade envolve a articulação entre o passado e o presente, delineando um padrão de poder e saber eurocentrado, resultante da experiência moderna colonial.

Aníbal Quijano (1992) identificava que a permanência da dominação colonial nos países colonizados, mesmo após o fim do período histórico relacionado à colonização, ocorria através da colonização do imaginário dos dominados. Esta lógica operava para além da



subordinação das outras culturas pela cultura europeia, de fora para dentro e de cima para baixo. A colonialidade opera por dentro do imaginário dos dominados, entranhada no campo simbólico, da construção do pensamento e das relações de saber e poder - que passam, também, a se configurar em relações colonizadas. Tal mecanismo mantém o processo de dominação e subalternização, expandindo o par colonialidade/modernidade para muito além do período da Idade Moderna e da colonização.

Delineamos, assim, o processo de construção da colonialidade do saber e a colonialidade do poder. Suas repercussões no campo da epistemologia no geral e da epistemologia da educação, especificamente, também podem ser vislumbrados.

Como nos lembra Mignolo:

A expansão do capitalismo ocidental implicou a expansão da epistemologia ocidental em todas as suas ramificações, desde a razão instrumental que advém do capitalismo e da revolução industrial, até às teorias do estado, e à crítica tanto do capitalismo como do estado (MIGNOLO, 2020, p. 190).

Não podemos, portanto, supor que o estabelecimento dos cânones europeus como paradigma hegemônico, nas margens sedimentadas desta tradição de pensamento, tenha ocorrido por razões inerentes à própria epistemologia ocidental. O processo de construção e manutenção desta dominância dos colonizadores no campo temático passa pela supremacia econômica e pelos fatores que embasaram a subalternização dos outros continentes.

Logo, o importante nessas considerações não é invalidar a filosofia ocidental, mas questionar sobre o modo de ser filosófico, então é necessário não restringir a filosofia a uma disciplina acadêmica, a uma etnia ou a um lugar geográfico, mas antes de tudo, ter em mente que se trata de um projeto político em que ser filósofo é dar ao pensamento um espaço de atuação no mundo (DANTAS; JARDIM, 2014, p. 14).

Assim, da pretensa segurança deste leito epistemológico estabelecido em que estamos assentados, tal qual o personagem de Guimarães, também partimos em busca da transcendência de uma terceira margem. A partir deste salto, desta partida, o universo representado pela metáfora do rio que flui já não representaria “uma totalidade que viria revelar um discurso harmônico e/ou universal, mas antes que o mundo seria uma série de fragmentos em que o múltiplo se funde no pensar que dialoga com todos os demais pensadores” (DANTAS; JARDIM, 2014, p. 14).



Buscamos, assim, alcançar a multiplicidade de vozes, culturas, modos de vida e visões de mundo que estão para além do estabelecido, nesta espécie de terceira margem do rio simbólico da epistemologia educacional.

## “RISCA TERCEIRA”: O GIRO DECOLONIAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva epistemológica eurocentrada do pensamento educacional é uma terra firme, em que vigora a racionalidade das interpretações. Tal qual o personagem da mãe e o restante da família e da comunidade do narrador, no conto de Guimarães Rosa - que rejeitaram a partida e não se ocupam de entendê-la, seguindo suas vidas cotidianas às margens do rio - a perspectiva eurocêntrica não ultrapassa seus limites nem busca compreender quem vive para além deles.

Como o personagem do pai, contudo, buscamos ir além da segurança da terra firme e lançamo-nos neste rio. Nosso chamado não é seguido em um rompante, contudo. São mais que conhecidas as razões para se transcender a perspectiva europeia:

A revisão das epistemologias modernas impõe-se nas distintas áreas do conhecimento. Este empenho pode ser compreendido do ponto de vista político (...), que reivindica a reabilitação da ciência como exercício democrático e diplomático, prática simétrica de diálogo a substituir a beligerância pelos acordos civis, redefinindo a civilização – ou melhor, as civilizações – como expansão de fronteiras, ampliação de redes e proliferação de vozes (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67).

Como tentativa de atingir o entrelugar, o *intermezzo* deleuziano do pensamento rizomático, buscamos nos aproximar das perspectivas decoloniais:

Propomos que o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. Trata-se de uma concepção, como se depreende do parágrafo anterior, marcada por uma busca persistente pela autonomia, o que só pode ser entendido se tivermos em conta que a decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das



fendas provocadas pela situação colonial. Portanto, é a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce a concepção decolonial (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Ballestrini (2013, p. 92) ressalta o “entendimento compartilhado sobre a importância, atualidade e precipitação da chamada ‘tríade francesa’, Césaire, Memmi e Fanon, talvez pelo fato de o argumento pós-colonial ter sido, pela primeira vez, desenvolvido de forma mais ou menos simultânea” pelos autores, sedimentando as bases do entendimento da temática, alargado posteriormente com a contribuição de outros pensadores.

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas (BALLESTRINI, 2013, p. 91).

O termo “giro decolonial” foi utilizado em 2005, pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, para designar a resistência teórica e prática, política e epistemológica à lógica da modernidade e da colonialidade, margens de genocídios, epistemicídios, explorações e violências naturalizadas principalmente contra os corpos ameríndios e negros.

Maldonado-Torres (2008), enfatiza a descolonização como o conjunto não definido de estratégias e formas de contestação que tentam alcançar uma mudança radical nos paradigmas hegemônicos de poder, ser e conhecer. Desloca, assim, a colonização para o centro do debate, por seu caráter constitutivo da modernidade, “intrinsecamente associada à experiência colonial” (Maldonado-Torres, 2008, p.84).

A expressão “giro decolonial” identifica um exercício epistemológico complexo, que requer:

[...] familiaridade que não temos (mormente aqueles que estudaram por toda a vida e viveram num mundo regido sob uma só gramática, a moderna-ocidental) com tradições de pensamento subestimadas ou mesmo abandonadas e com linguagens alternativas, capazes de produzir uma perspectiva alterada e introduzir outras cosmologias críticas ao discurso hegemônico (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2017, p. 7).



A perspectiva da “diferença colonial”, para Mignolo (2020, p. 218), surge “primeiro como consequência da colonialidade do poder (na sua construção) e segundo como localização epistêmica para lá da direita e da esquerda, conforme articulada na segunda modernidade (i.e., liberal, neoliberal; socialismo, neossocialismo.)”.

O mundo tornou-se impensável para lá da epistemologia europeia (e, mais, norte-atlântica). A diferença colonial marcou os limites do pensamento e da teorização, a não ser que a epistemologia moderna (filosofia, ciências sociais, ciências naturais) fosse exportada/importada para aqueles locais onde o pensamento era impossível (porque era folclore, magia, sabedoria e afins) (MIGNOLO, 2020, p. 219).

Para Mignolo, a geopolítica do conhecimento organiza-se em torno da diversificação, através da história, das diferenças coloniais - que alargam as noções de “transmodernidade”, de Enrique Dussel, e de “colonialidade do poder”, de Aníbal Quijano - e imperiais. Neste sentido, o autor propõe a “diversalidade, ou seja, diversidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2003, p. 420), que ajudaria a dar centralidade às narrativas das ações de resistências e enfrentamentos dos colonizados, lacuna na construção da historiografia - e também no pensamento educacional.

Caberia hoje àqueles que buscam se legitimar sob a alcunha de universal observar em si as tensões que historicamente interromperam o convívio humano (e entre humanos e não-humanos) pelas estratégias de opressão e silenciamento de vários tipos, e insurgir-se em face disso na produção mesma de conhecimento (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 67).

Adentrando ainda mais no campo da educação, especificamente em nossa realidade local, podemos trazer as reflexões sugeridas:

O panorama atual da educação brasileira dificulta a expressão de um pensamento filosófico que atenda às demandas locais. Com a reprodução de um sistema educativo que visa acumulação de conteúdos sem conexão com o cotidiano, cada vez mais se engessa as possibilidades interpretativas para outras didáticas. No entanto, se há um espaço empírico para desenvolvimento das teses filosóficas, este é a sala de aula, a questão é que isso requer do/a docente uma articulação com a vivência da comunidade escolar e não apenas com a “neutralidade do conhecimento”. (DANTAS, 2018, p. 215)

Retomamos aqui Guimarães Rosa, que alcançou projeção infinita ao penetrar nas brenhas dos sertões de Minas Gerais, com sua literatura e linguagem únicas. Evocando a



célebre citação do escritor russo Tolstói, podemos supor que Rosa atingiu a universalidade narrando o regionalismo de sua aldeia.

Nesta perspectiva, é sempre necessário lembrar que o escritor que criou um mundo próprio e reinventou nossa língua portuguesa, bebeu na fonte da riqueza, complexidade e inventividade da linguagem dos brasileiros, povoada de subjetividades - e não o contrário (BRUM, 2019, p. 180). Sendo a riqueza humana a matéria de sua literatura, como nos mostra o conto e a canção inspirada por ele, como poderíamos transpor as margens deste rio do pensamento educacional sem ampliar este rizoma justamente à riqueza humana que nos constitui?

Alcançar a terceira margem deste pensamento rizomático, a partir da perspectiva do giro decolonial, nos ajuda a atingir este entrelugar da aliança, movendo-nos pelo meio, sem chegada nem partida, como propõem Deleuze e Guattari. Ainda que dentro da provisoriedade e da transitoriedade representada pelo rio, ainda que nas incertezas da liquidez deste lugar de *intermezzo*, entendemos que as hermenêuticas compostas pelas teorias sugeridas emanam do movimento, do devir dos sujeitos com suas histórias, do território de sujeitos que se movimentam em conexões com o vazio das palavras e silêncios, até as dobras das linguagens que se constroem e nos constroem.

## REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. Introdução: Olhar para a histórica: caminho para compreensão da ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. p. 11-18.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89-117.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão; PAULA, Andréa Maria Narciso Rocha de; OLIVEIRA, Joycelaine Aparecida; SANTOS, Rodrigo Herles; GAMA, Maria das Graças Campolina Cunha. **Um estudo sobre as águas em Gaston Bachelard**. In: III Simpósio Nacional de Geografia Agrária, do II Simpósio Internacional de Geografia Agrária e da Jornada Ariovaldo Umbelino de Oliveira, 2005, Rio Claro, SP. CD-ROM - ISSN 1980-4563-UNESP/USP-Rio Claro/SP, 2005.

BRUM, Eliane. **Brasil, construtor de ruínas** - Um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

DAMATO, Sávio Mendes.; PIRES, André Monteiro Guimarães Dias. O fora nas linhas da terceira margem do rio. **Revista Verbo de Minas**, v. 24, p. 69-84, 2013.



DANTAS, Luís Thiago Freire; JARDIM, Roberto da Silva. **A retomada do estatuto ontológico e epistemológico africano no pensamento de Marcien Towa e Théophile Obenga**. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

\_\_\_\_\_. **O estatuto ontológico e epistemológico africano em Marcien Towa e Théophile Obenga**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 08, p. 42, 2016.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **Filosofia desde África: perspectivas descoloniais**. Orientador: Marco Antônio Valentim. Tese (Doutorado em Filosofia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Mitologia branca**. In: Margens da Filosofia. Campinas: Papyrus, 1991.

FERREIRA, Eloise. A terceira margem da palavra e do som. **Revista Fonogramas/Núcleo de Estudos em Literatura e Música (NELIM) PUC-RJ**. 2012.

GAGLIETTI, Mauro. Interculturalidade e a terceira margem. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 4, p. 119-142, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. 680 p.

LOCKE, John; SOVERAL, Eduardo Abranches de. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. 537 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La descolonización y el giro des-colonial**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 61-72, julio-diciembre 2008.

MARTINS, Ernesto Candeias. Epistemologia das possibilidades educativas: reconstruir o conhecimento pedagógico. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 41, p. 89-120, jan./jun. 2007.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. **O giro decolonial latino-americano: um movimento em curso**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2017

\_\_\_\_\_. Por uma razão decolonial: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas** (Porto Alegre), v. 14, p. 66, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 48, p. 187-224, 2020.



MORAES, Maria Celia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, ago./2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Jeciane de Paula. A voz narrativa: diálogo entre "A terceira margem do rio", de Guimarães Rosa, e "Nas águas do tempo", de Mia Couto. **Revista Versalete**, v. 6, n. 10, 2018, p. 63-77.

PAIVA, Francisco Junior Damascena. **Guimarães Rosa e Deleuze - a terceira margem**. In: XVI SEMANA DE HUMANIDADES, 2008, Natal - RN. XVI SEMANA DE HUMANIDADES, 2008.

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

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. **La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial**. Revista Internacional de Ciencias Sociales: América: 1492-1992, Catalunya, p. 583-591, diciembre 1992.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1962] 2005, p. 49-53. Disponível em:  
<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5206036.pdf?1430610030>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SAMPAIO, Camila Pedral. Margens da Palavra. **Cienc. Cult.** vol.61. n.2. São Paulo, 2009.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pró-Posições**, UNICAMP, Campinas/SP, v.18, n.1, p.15-27. jan./abr. 2007.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Tom & Rosa. **Revista USP**, v. 87, p. 110-123, 2010.

VELOSO, Caetano. **Circuladô ao Vivo**. Universal, 1992. Faixa 10.

WISNIK, José Miguel. **A gaia ciência** – literatura e música popular no Brasil. IN: Sem receita. São Paulo: Publifolha, 2004.

### **Carolline Septimio Limeira**

É graduada em Pedagogia pela UEPA, Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade Federal do Pará e Doutora em Educação pelo PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores (INCLUDERE/UFGPA) É servidora efetiva no cargo Especialista em Educação da (SEDUC-PA). É Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico- (NAP) da Faculdade Estácio.

E-mail: [carolpedagoga@yahoo.com.br](mailto:carolpedagoga@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>



### **Vanessa Goes Denardi**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com período sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (UCM), Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É pesquisadora do Grupo de Estudos Linguagem e Dialogismo (GELID/UFSC) e do Núcleo de Pesquisa em Linguística Aplicada (NELA/UFSC). Atua como docente na Faculdade Estácio-Florianópolis e como professora-tutora, revisora de textos e coordenadora dos cursos de Letras EAD no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina.

Email: [goes\\_vanessa@hotmail.com](mailto:goes_vanessa@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3619-4444>

### **Letícia Carneiro da Conceição**

Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (2003), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2021). Atualmente é professora - Secretária Municipal de Educação de Belém/PA e Secretária de Estado de Educação do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, educação de jovens e adultos, biopolítica, juvenilização e esvaziamento escolar.

Email: [carneiroleticia1@gmail.com](mailto:carneiroleticia1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>

Recebido em: 09 de dezembro de 2020

Aprovado em: 30 de janeiro de 2021