



## Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo<sup>1</sup>

*André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira\**

**Resumo:** Esse texto relaciona conceitos que, advindos de áreas do conhecimento diferentes, fundamentam estruturas de subordinação e controle, próprios de muitas práticas e hábitos da vida de diversos povos que habitam as margens do capitalismo moderno e colonialista. Ao articular os desdobramentos trazidos por cada um desses personagens conceituais, nota-se o quanto eles se interseccionam ao fundamentar muito da forma de viver da modernidade, sobretudo em contextos da periferia do capitalismo. Essa articulação se dá por meio de uma investigação bibliográfica sem deixar de refletir sobre as práticas da vida. Para tanto, inicia-se com uma descrição dos fundamentos dualistas cartesianos da ciência e da sociedade ocidental moderna. A seguir, busca-se descrever como esses conceitos se enredam em uma teia que institucionaliza hábitos típicos da estrutura de escola que vigora no país. Por fim, encaminham-se possibilidades de alternativas conceituais que refletem e sustentam práticas educacionais em direção à emancipação e superação das condições impostas pela modernidade/ colonialidade/capitalismo. Encerra-se o artigo com dois apontamentos resultantes do curso da pesquisa: conhecimento é criação, cultivo, cuidado; emancipar-se envolve, necessariamente, a ação de narrar a própria história.

**Palavras-chave:** Educação; Emancipação; Modernidade/ Colonialidade/ Capitalismo

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da UNICAMP com recursos da própria instituição.

\* Doutor em Arte pela Universidade de Brasília (UnB). Professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: [andreicg@unicamp.br](mailto:andreicg@unicamp.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442878244715511>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-0089>.

## **Doubting about cartesian dualism and its consequences in contemporary school practices and structures on the margins of capitalism**

**Abstract:** This text relates concepts that, coming from different areas of knowledge, underlie structures of subordination and control, typical of many practices and habits of life of different peoples who inhabit the margins of modern and colonialist capitalism. By articulating the developments brought about by each of these conceptual characters, it is possible to notice how much they intersect in grounding much of the way of living of modernity, especially in contexts on the periphery of capitalism. This articulation goes through a bibliographic investigation, without ceasing to reflect on the practices of life. To do so, it begins with a description of the Cartesian dualist foundations of science and modern Western society. Next, we seek to describe how these concepts are entangled in a web that institutionalizes typical habits of the school structure in force in the country. Finally, possibilities of conceptual alternatives that reflect and sustain educational practices towards emancipation and overcoming the conditions imposed by modernity/coloniality/capitalism are presented. The article ends by pointing out two paths resulting from the course of the research so far, that knowledge is creation, cultivation, care, and that emancipating oneself necessarily involves the action of narrating one's own history.

**Key-words:** Education; Emancipation; Modernity/Coloniality/Capitalism

## **Dudando del dualismo cartesiano y sus consecuencias en las prácticas y estructuras escolares contemporáneas al margen del capitalismo**

**Resumen:** Este texto relaciona conceptos que, provenientes de diferentes áreas del conocimiento, subyacen en estructuras de subordinación y control, propias de muchas prácticas y hábitos de vida de diferentes pueblos que habitan los márgenes del capitalismo moderno y colonialista. Al articular los desarrollos provocados por cada uno de estos personajes conceptuales, es posible notar cuánto se cruzan al fundamentar gran parte de la forma de vida de la modernidad, especialmente en contextos en la periferia del capitalismo. Esta articulación se produce a través de una investigación bibliográfica, sin dejar de reflexionar sobre las prácticas de la vida. Para hacerlo, comienza con una descripción de los fundamentos dualistas cartesianos de la ciencia y la sociedad occidental moderna. A continuación,

buscamos descrever cómo estos conceptos se enredan en la red que institucionaliza hábitos típicos de la estructura escolar vigente en el país. Finalmente, se presentan posibilidades de alternativas conceptuales que reflejan y sustentan las prácticas educativas hacia la emancipación y la superación de las condiciones impuestas por la modernidad/colonialidade/capitalismo. El artículo finaliza señalando dos caminos resultantes del curso de la investigación hasta el momento, que el conocimiento es creación, cultivo, cuidado, y que emanciparse implica necesariamente la acción de narrar la propia historia.

**Palabras-clave:** Educación; Emancipación; Modernidad/ Colonialidade/ Capitalismo

## Introdução

Há algum tempo, venho cismando com o dualismo cartesiano. Quanto mais vivo e leio, mais o mundo contemporâneo (os constantes desdobramentos da modernidade) me parece fundado sobre a ideia cartesiana básica de mente e corpo como substâncias distintas e hierarquicamente estruturadas. Junto a essa cisma, tenho pensado na importância de cruzar algumas noções, de encruzeirar pensamentos e pensar em saídas diferentes daquelas que trouxeram a sociedade ocidental até o mundo de hoje.

Este texto, portanto, nasceu para tratar de amarrar, de relacionar alguns conceitos, tais como: processamento de informações, cognição, aprendizagem, educação bancária, experiência, entre outros, que, quando não são tratados juntos, acabam por gerar, além de confusão epistemológica, uma avenida enorme para a cooptação de ideias e conceitos libertadores por forças de dominação e subalternização. Acontece que ele foi sendo escrito em concomitância com outros afazeres próprios de minha função: orientações, aulas para graduação e pós-graduação, e ainda, junto à escrita de outros textos. O resultado disso é que algumas leituras e autores foram incorporados sem que estivessem no plano inicial desta escrita. Penso que isso possa fazer com que o texto represente melhor o momento da pesquisa em desenvolvimento e qualifique também os encaminhamentos para o

fechamento do projeto de pesquisa que desenvolvo em minha Universidade, ou sua atualização em uma nova etapa. Penso ainda que tal método, que se deixa atravessar por contingências da própria pesquisa, e que pode alterar os rumos enquanto se faz, é algo que se possa chamar de fenomenológico e que se vincula mais à vida, ao dia a dia, que um laboratório com condições parametrizadas e controladas.

O contexto em que as escolas brasileiras funcionam, nesse início de segunda década do século, apesar de um tanto variado, ainda envolve práticas ligadas e derivadas de uma rígida estrutura, que tem entre seus valores centrais a disciplina, o controle e a subalternização de pessoas, lugares e seus conhecimentos. Este artigo não envolve a coleta de dados no campo; antes, visa localizar, em uma estrutura de educação formal, aspectos legalmente instituídos e reformados nas últimas leis e documentos que organizam a educação brasileira.<sup>2</sup> Não se trata também de uma investigação da própria legislação, mas de localizar conceitos, como dizem Deleuze e Guattari (2010), personagens conceituais, que fundamentam algumas das estruturas atualmente obrigatórias da educação formal brasileira. Principalmente aquelas mais relacionadas com práticas de segregação, obediência e controle - que se constituem como valores bastante legitimados hoje - e que Paulo Freire (2016) chamou de práticas de educação bancária.

A proposta central do texto é localizar conceitos de diferentes áreas que se cruzam e que criam e sustentam uma teia de práticas e hábitos muito presentes nas escolas brasileiras e em sua forma de conceber educação. Noções como aprendizagem, conhecimento, memória, consciência e percepção, aparecem na obra de Paulo Freire para além de suas formulações no paradigma dualista cartesiano. Nesse sentido, parece ser relevante relacionar conceitos das áreas que se propõem a construir teorias do desenvolvimento cognitivo, com aqueles que fundamentam práticas emancipatórias em educação. Principalmente, porque esse exercício de

---

<sup>2</sup> Preciso dizer que estou refletindo, a partir das leituras que venho fazendo como base bibliográfica de meu projeto de pesquisa atual, sobre a realidade das escolas que eu vivencio enquanto professor na área de formação de professores há mais de 20 anos.

relacionamento pode abrir novas possibilidades de pesquisas inter e transdisciplinares que cruzem diferentes áreas do conhecimento.

A perspectiva de relacionar áreas e descrever possibilidades de transições paradigmáticas no campo da educação parece ser bastante relevante e presente em um contexto de aprofundamento da crise do capitalismo e da modernidade. As periferias desse sistema econômico encontram-se em situação particular de consequências drásticas do aumento das desigualdades sociais que se mostram profundamente cruéis e mórbidas. Nesse ambiente, a escola tem papel central, seja na articulação de movimentos de dominação, controle e segregação, ou de libertação e emancipação. As práticas vivenciadas na escola tendem a legitimar e consolidar estruturas hegemônicas da sociedade moderna/capitalista/colonialista, a sociedade do controle (DELEUZE, 2013). E o fazem por meio de um conjunto específico de tecnologias, mas, acima de tudo, de uma concepção instrumental e instrumentalizadora da técnica. Entretanto, o ponto atual de desenvolvimento da presente pesquisa tem mostrado que as descrições e explicações das tecnologias e dos conceitos que fundamentam suas práticas, estudados por diferentes áreas, deixam escapar aspectos importantíssimos quando tomados isoladamente. Uma perspectiva transdisciplinar pode cruzar os caminhos, as linhas de fuga desses personagens conceituais de distintas áreas de conhecimento. Um tipo de conhecimento mais amplo e dinâmico, com mais potência, emerge da atitude de encruzilhar os diferentes caminhos explicativos e descritivos.

Dessa maneira, o texto segue com três etapas. A primeira espera localizar naquilo que se chama de dualismo cartesiano, um paradigma que suporta personagens conceituais, hábitos e estruturas sociais específicas da modernidade/capitalismo/colonialidade. A separação entre mente e corpo parece ter implicações diretas nas concepções que fazem a escola ser o que ela tem sido na história do Brasil enquanto periferia do capitalismo. A segunda parte se atenta mais diretamente às práticas que são comuns e próprias do modelo de escola que decorre das concepções e estruturas brasileiras contemporâneas. Busca-se, nessa etapa, estabelecer aproximações entre práticas vividas e aspectos de teorias do paradigma

dualista cartesiano. O texto se encerra com um encaminhamento de alternativas conceituais e práticas que se distanciam do paradigma dualista cartesiano e buscam superar valores e lógicas modernas/capitalistas/colonialistas.

Para que se alcance o proposto, apresenta-se um referencial teórico que acontece e que se realiza enquanto conjunto de práticas emancipatórias e libertadoras no contexto da escola e fora dela. Partindo das ideias apresentadas na pedagogia do oprimido (FREIRE, 2016), encontra-se a proposta da pedagogia das encruzilhadas, de Luiz Rufino (2019); da pedagogia da transgressão, de bell hooks<sup>3</sup> (2017) e de uma pedagogia anti-racista e anti-colonialista, na crítica de Grada Kilomba (2019). Isso em meio a numerosas vozes que se erguem entre os diversos povos oprimidos pelo sistema do capital na modernidade colonialista. Durante a pesquisa, encontramos também o pensamento ameríndio, com caminhos riquíssimos apontados por autores como A. Krenak, D. Mundurucu ou D. Kopenawa. E a discussão incluindo esses pensadores precisa de produção textual específica para ser abordada adequadamente.

O que proponho aqui trata mais diretamente das relações possíveis e necessárias, em fundamentos não cartesianos (não dualistas) de pensar o ser, que se dá entre autores ainda europeus, advindos sobretudo do caminho da fenomenologia, e uma importante ampliação de seus conceitos por pensadores afrodiaspóricos, como os citados acima. O que de certa forma acontece quando Franz Fanon encontra a fenomenologia sartreana, ou quando Walter Mignolo amplifica a potência de conceitos heideggerianos. Esse encontro de possibilidades alternativas e libertadoras aponta para como práticas e conceitos, alternativos à instituição do mundo moderno dualista-cartesiano, são criados, existem e se fortalecem nas frestas e lutas dos povos que vivem sob a força da dominação.

Essas possibilidades de resistir são formas de produzir presenças (GUMBRECHT, 2010) no mundo, antes de produzir e reproduzir sentidos

---

<sup>3</sup> De acordo com informações constantes na quarta capa de hooks (2020), seu nome é um pseudônimo de Glória J. Watkins e é “grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias.”

alienados, alienantes e epistemicídas impostos pelo sistema do capital, sobretudo aos que são mantidos à sua margem. As presenças nas margens parecem mesmo formar o que Mészáros (2010) chama de alternativas para além da lógica do capital. Ainda que sejam menores e feitas nas frestas, elas existem há muito tempo, desde que se instalou esse sistema violento e assassino. Uma vez que é na margem que se encontra a fronteira, é aqui na margem que proponho (acompanhando Rufino e outros autores) encruzihar esses conhecimentos a partir dessa constante cisma com a separação e hierarquização entre mente e corpo.

### **Dualismo cartesiano como suporte filosófico-científico do mundo em que vivemos hoje**

Diversos personagens conceituais próprios das descrições experimentadas nesse início de século XXI parecem ter suas origens, ou amadurecimento, em noções como o dualismo mente/corpo de Descartes. Entre tais noções, estão: processamento de informações, razão independente de emoção, conhecimento como coisa além dos corpos e lugares, entre tantas que sustentam o que Merleau-Ponty (1996, p. 32) chama de “ciência objetiva da subjetividade”.

No século XVII, R. Descartes distingue duas substâncias, *res-cogitans* e *res-extensa*, que compõem respectivamente a mente e o corpo. Para Descartes, no ser humano, é esse *ego-cogito* (esse ser da consciência sem corpo, pura mente) aquilo que garante a própria existência de si e do mundo em volta. Há também, na caracterização cartesiana, uma clara hierarquização daquilo que é racional, intelectual, metafísico, sobre o corpo, a matéria, o mundo físico. Como vai dizer Gumbrecht (2010, 2015), o dualismo cartesiano, aos moldes do platonismo, institui um mundo do sentido que é superior, mais importante, do que o mundo da presença de corpos em lugares específicos. Vários outros autores também localizam nesse pressuposto teórico o suporte racional para uma série de posicionamentos políticos, econômicos e sociais.

Autores como os que lembramos nas citações a seguir, ligados aos chamados estudos decoloniais, apontam para a perspectiva de que desdobramentos do dualismo de substância entre mente e corpo de Descartes fundamentam diversas ideias na cultura ocidental que sustentam opressões, segregações e violências.

O *ego-cogito* cartesiano (“Penso, logo, existo”) é o fundamento das ciências modernas ocidentais. Ao criar um dualismo entre mente e corpo, entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal [...]. (GROSGOUEL, 2018, p. 409)

Grosfoguel é bastante direto ao mostrar tal dualismo como fundamento do que o senso comum contemporâneo entende por ciência e por conhecimento verdadeiro. Não só a física, como a química, ou a biologia, em suas práticas mais basais, ainda hoje, na segunda década do século XXI, seguem premissas analíticas fundamentadas na ideia de que corpo e mente são substâncias distintas e que, apesar disso, mantêm íntima relação causal. Tais concepções fundamentais constituem modos específicos de conhecer e mesmo de conceber o que seja conhecimento. É por isso que Grosfoguel afirma que o conhecimento produzido a partir de Descartes e com suas premissas tem essa característica de ser imposto como universal, de desprezar o lugar, a situação na qual acontece e se generalizar para qualquer outro caso que seja considerado propriamente semelhante. Isso permite transportar a lógica de mundo centrada na Europa para todos os outros povos atacados, saqueados e conquistados por europeus.

Também cabe ampliar o que propõe a citação e relacionar o que se diz sobre o conceito de conhecimento com aquilo que parte da ciência cognitiva contemporânea argumenta (GARDNER, 1996; NEWEN; DE BRUIN; GALLAGHER, 2018; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003). Para tais autores, entre outros, esse conhecimento produzido com o fundamento do dualismo cartesiano é descorporificado e des-situado. Ou seja, ele pode ser reproduzido em qualquer corpo, independente de suas

histórias e marcas de raça, classe ou gênero, desde que ele faça uso daquilo que o ocidente chama de razão. Com isso, o conhecimento generalizado para qualquer situação, do qual fala Grosfoguel, torna-se também universal para qualquer corpo e qualquer lugar, como se não houvesse a diferença entre tais corpos e lugares, como se o padrão hegemônico fosse o modelo para todos os outros. Também como se o conhecimento não fosse criação de corpos específicos em lugares nos quais habitam. Os tais desdobramentos da produção de conhecimento a partir dos fundamentos do dualismo cartesiano têm sido uma forma de esconder e extinguir os corpos e lugares que fogem ao padrão hegemônico. Corpos e lugares esses que têm sido o foco da exploração, segregação e controle da sociedade moderna/colonialista/capitalista.

A ideia geral de que conhecer, ou aprender, é processar informações recebidas do mundo, é algo bastante enraizado no senso comum da mentalidade ocidental. Aquilo que Freire (2016) critica como “educação bancária”, aquela que deposita um conhecimento já pronto na mente do aluno, é exatamente o que Varela, Thompson e Rosch (2003), entre outros autores da ciência cognitiva contemporânea, criticam como conhecimento descorporificado e des-situado. A crítica e proposta freireana encontram muita semelhança com os encaminhamentos da teoria enaccionista da ciência cognitiva (e mesmo com versões mais atuais chamadas de *4E Cognition*). Ambas têm fundamentos na fenomenologia existencialista.

Costurando esses dois conjuntos de ideias, é possível notar também a aproximação com as críticas propostas pelos estudiosos da decolonialidade, que partem da noção de ser-aí, heideggeriana e a radicalizam, propondo, então, um ser-colonializado (ou colonizado). Uma vez que o “aí” dos seres que vivem na periferia do capitalismo é a colônia (ou colonialidade, como um regime colonial que persiste mesmo depois da reconfiguração por meio da independência formal do país), então, tais seres são melhores descritos como colonializados.

O filósofo E. Dussel, no trecho que segue, dá pistas muito nítidas sobre tal estado de subalternização, exploração e dominação imposto aos corpos dos povos colonizados à periferia do capitalismo e da colonialidade

moderna. Ele aponta para o dualismo cartesiano como fundamento da modernidade, ainda que Descartes não tivesse a noção que temos hoje sobre o contexto no qual operava.

Nada sabia, nem podia saber, o novel filósofo, de todo um mundo periférico e colonial que a modernidade tinha instaurado. O seu futuro *ego-cogito* iria constituir um *cogitatum* que, entre outros entes à sua disposição, situaria a corporalidade dos sujeitos coloniais, como máquinas exploráveis [...]. Às costas da modernidade, iria tirar-se para sempre aos sujeitos coloniais o seu “ser humano”, até hoje. (DUSSEL, 2018, p. 353)

A normalização e banalização do genocídio dos povos americanos e africanos pelos povos europeus, desde o século XV, vai se solidificando com a construção de uma mentalidade racista, patriarcal e que tem no lucro e na propriedade privada dos meios de produção seus maiores valores. Nesse sentido, os corpos dos povos negros e indígenas foram considerados, pelas autoridades intelectuais europeias do início da modernidade, como não humanos, ou sub-humanos. Esse fato autorizava as atrocidades mais absurdas realizadas contra tais povos.

Conceitos como o de “guerra justa”, usado no século XVI para justificar o assassinato em massa nas Américas, forjado pelos debates de Valladolid no século XVI, se articulam com, ou se desenvolvem no conceito de “eugenia”, disseminado pela cultura ocidental ainda no início do século XX. Como o que deu origem e fundamento a políticas de imigração e distribuição de terras e benefícios, para imigrantes brancos e não para negros e indígenas, no Brasil da era Vargas. Essa ampla teia de relações entre tais noções tem servido de fundamento para um profundo processo de dominação, exploração e controle.

Quais são as relações entre, por um lado, as tendências instrumentalistas e monológicas da modernidade, e, por outro, o mito do vazio de terras e do vazio de racionalidade dos povos dessas terras? (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 373-374)

A resposta à pergunta de Maldonado-Torres desdobra essa relação colonial em um amplo processo de dominação a partir do assassinato em massa das pessoas (seus corpos e lugares), de suas histórias e de seus conhecimentos. Tais desdobramentos não acontecem uma única vez e se encerram, ao contrário, o investimento do grande capital em recursos de dominação é amplo, múltiplo e contínuo. Quando lhe interessa, revela sua face violenta e gera terror; quando não, mostra-se como belo e fonte de prazer inesgotável.

O sistema do capital na modernidade colonial desenvolve a ciência como uma ferramenta com especial capacidade de aniquilação das verdades e conhecimentos dos povos não ocidentais. Ao propor sua Pedagogia das Encruzilhadas como uma forma de resistir e lutar contra as forças de dominação da colonialidade/modernidade/capitalismo, Rufino (2019) fala de como o dualismo cartesiano fundamenta a criação da ciência moderna enquanto essa ferramenta epistemicida.

No cruzo da dicotomia moderna “mente e corpo”, denunciamos que o extermínio das materialidades é também o extermínio dos elementos que vagueiam no plano do sensível. As oposições bem *versus* mal estão nas bases da formação das mentalidades no mundo ocidental. As batalhas das luzes *versus* a escuridão projetam a ciência moderna - suas razões - como a prática de conhecimento que vem a produzir o esclarecimento [...] Porém, essa ciência a serviço do esclarecimento operou/opera fielmente a serviço das pretensões coloniais, mantendo sua dominação, em detrimento da subalternização e aniquilação de outras formas de conhecimento. (RUFINO, 2019, p. 50)

A perspectiva de que a ciência ocidental consegue determinar o que é correto e bom se dá por meio da classificação dos outros tipos de conhecimento e narrativas sobre o mundo como errados, como incertos ou maus e inválidos. Ainda como um elemento a mais nessa costura, lembro-me de W. Mignolo (2012) e suas colocações acerca do que ele trata por

diferença colonial, que produz uma semiose colonial, ou seja, todo um sistema de significações que se impõe e antecipa a presença, a matéria, a experiência dos corpos no mundo, enquanto possibilidade polissêmica.

Ao cooptar as práticas científicas e as tornar epistemicidas e servidoras do mercado, a lógica da modernidade/colonialidade/capitalismo desenvolve instituições para garantir o bom funcionamento desse sistema perverso. Entre tais instituições, encontra-se um padrão de escola decorrente de desdobramentos desse fundamento dualista-cartesiano na colonialidade capitalista.

A seguir, o texto se propõe a olhar para algumas condutas que acontecem nas escolas, fundamentadas nesses personagens conceituais cartesianos e que fazem parte de um amplo escopo de construção das desigualdades sociais e violências próprias de nossa sociedade marginal ao capitalismo.

### **O modelo de escola tecido na modernidade/colonialidade/capitalismo**

Como não se trata de uma pesquisa de campo, o exercício a seguir é de articulação de conceitos. Mas não é o caso de operar com conceitos distantes da realidade. Ao contrário. Lido com os conceitos daquilo que venho vivenciando em minha prática de professor por mais de vinte anos em diferentes espaços de educação formal e não-formais. Esta seção se ocupa de pensar a escola a partir das reflexões feitas até agora na primeira parte e também encaminha para a conclusão com propostas alternativas à instrumentalização da escola pelo dominador. Assim, não se pretende aprofundar a discussão conceitual que de tão relevante precisa de um texto específico, sobre escola, o que ela é hoje, de onde vem esse projeto e para onde pode ir.

A pesquisa tem me colocado frente a alguns autores (LAROSSA, 2018; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, PISTRAK, 2018) que pensam a escola e que abrem importantes questões para a sequência dos estudos. Mas a tarefa de articular diretamente suas ideias com as perspectivas apontadas

aqui ainda precisa ser tópico de um ensaio ou artigo também específico. No momento, procedo uma descrição bastante peculiar e sumarizada de minha experiência de escola a partir dos fundamentos conceituais expostos até aqui.

A escola da contemporaneidade, e que experimento há mais de quarenta anos (se somar o tempo de estudante e de professor), está colocada como lugar de conflitos próprios do tipo de vida que ela sistematiza e oferece. Assim como outras instituições da sociedade ocidental, há na escola a ação de forças de dominação e opressão, tais como as vividas na sociedade em geral, mas também há forças de resistência, libertação e produção de presenças das práticas de vidas subalternizadas pelo opressor. Não se intenciona aqui nenhum tipo de mapeamento, cartografia ou levantamento das práticas que se possa considerar dominadoras ou libertadoras.

Tão pouco este texto vai ao encontro de leis e normas para analisar e pensar a escola a partir delas. Por mais que elas sejam constituintes do que se entende por escola, um exame de legislação, ou ainda dos regimes e políticas que elas instituem seria um trabalho muito além do escopo aqui desenhado. O que esta seção propõe é descrever como alguns dos personagens conceituais apresentados anteriormente fundamentam práticas habituais nas escolas, que seguem produzindo e legitimando sentidos longe das presenças (GUMBRETT, 2010) que, por sua vez, instituem, atualizam e legitimam a mentalidade moderna/colonializada/capitalista.

No Brasil todo, as práticas escolares, embora com algum grau de diversidade, encontram-se sob um formato e um conjunto de legislação e documentação normativa específicas construídas por diversos atores em níveis municipais, estaduais e federal (LDB, PCNs, BNCC, entre tantas outras normatizações e leis nos diferentes níveis administrativos). Isso faz com que estruturas específicas de organização de tempos, espaços, pessoas e, portanto, de criação/produção de conhecimentos, sejam comuns à grande maioria das escolas. Tais estruturas são mantidas e reconfiguradas para consolidar as lógicas e hábitos das sociedades contemporâneas da periferia do capitalismo na medida em que reproduzem e legitimam valores específicos dessas sociedades, tais como obediência, controle, dominação e

subordinação. Essas estruturas, como os horários de funcionamento das escolas, sua organização predial, a seriação dos estudantes por idades, a distribuição das tarefas na escola, a organização dos saberes e conhecimentos por disciplinas e os tipos de currículo possíveis, são desdobramentos diretos das personagens conceituais (como os tratados na seção anterior) que fundamentam concepções e ideias sobre educação.

A estrutura do tipo de escola própria da periferia do capital, nesse caótico início de segunda década de século XXI, demanda e reflete uma rígida organização do tempo. Os tempos na escola, em suas diferentes escalas, são importantíssimos. Os tempos diários tendem a ser marcados por sinais sonoros (por vezes, bem estridentes para que ninguém deixe de perceber) que mobilizam todas as pessoas do ambiente escolar simultaneamente. Para as diferentes pessoas, em suas diferentes funções na escola, os tempos são imposições distintas, porém sempre muito intensas. Zeladoras, cozinheiras, professoras, estudantes e suas famílias têm de estar em sincronia temporal para que a escola funcione. Qualquer um desses atores que escapar à ordem cronológica imposta sobre a escola estará atrapalhando e impedindo seu bom funcionamento.

O estabelecimento de um tempo universal a ser vivido em uma função específica é uma condição inicial de organização da escola, independente do que se esteja fazendo. É como se o tempo fosse algo fora da experiência da produção de conhecimento que a escola realiza. Essa concepção do que seja conhecimento é uma das que influenciam e estruturam as ideias de ordem temporal para a escola. Nesse caso, conhecimento é concebido como algo que pode ser medido e produzido em um determinado período fixo e estabelecido de tempo, independente de qualquer outro fator. Esse parece mesmo ser um dos fundamentos do que Paulo Freire nomeia por conhecimento bancário. Há uma quantidade (de conhecimento) a ser depositada no aluno pelo professor na escola. Trata-se de uma concepção bastante objetiva, como aquela criticada por Merleau-Ponty sobre a ciência objetiva da subjetividade. Trata-se também daquela concepção de conhecimento entendida como resultado efetivo de um processamento de informações.

Essa leitura inicial da organização dos tempos na escola pode ainda ser pensada em diferentes escalas. A mesma lógica objetivista, cartesiana, que, de acordo com Gumbrecht (2010), privilegia o tempo em função do espaço, pode ser notada na organização do dia das pessoas, bem como das semanas, meses e mesmo dos anos. O estabelecimento de estruturas temporais rígidas e independentes de outros aspectos, é condição fundamental para a instituição escolar (em seu modelo moderno/colonializado/capitalista) funcionar e para regular a vida das pessoas e da sociedade.

Outra marca da escola contemporânea vivida em geral no Brasil é sua organização predial, a localização e caracterização dos seus diferentes tipos de salas e lugares, fechados ou abertos. Na medida em que a lógica cartesiana entende que os lugares não importam para a constituição do ser, e que os conhecimentos podem ocorrer sem implicação na construção e experiência dos lugares, a escola que se experimenta pela grande maioria das pessoas no Brasil hoje é situada em prédios construídos com uma lógica que não data de mais do que o século XVIII. Pode-se dizer isso como uma descrição da disposição do prédio todo, de todo o espaço da escola no bairro e na cidade, bem como da disposição dos espaços internos.

Uma marca forte dos prédios das escolas nas quais vivi por toda a minha vida de estudante e de professor é o isolamento da unidade escolar de seu entorno, do bairro no qual ela está. E isso, principalmente, em bairros da periferia. Com muros altos e muitas grades, esse tipo de escola é fundado na lógica de segregação. O mundo, o entorno, não é ambiente próprio para o cultivo do conhecimento, sobretudo as periferias abandonadas pelos interesses do grande capital. É preciso se isolar para que o conhecimento não se contamine e seja “transmitido” e processado, como propõe a lógica de educação bancária, em locais higienizados, controlados e parametrizados. Esse modelo de escola é acolhido por um modelo de cidade e de sociedade, são partes da mesma engrenagem nas margens do sistema do capital na modernidade colonializada.

Dentro desses prédios, a experiência de desconexão entre vida e conhecimento segue intensa. Salas fechadas, separando as pessoas por

idades, nas quais se organiza a distribuição e o depósito de conhecimentos sobre os alunos. Não há como não pensar em uma analogia entre as salas que separam pessoas com a própria desconexão dos conhecimentos. Tomado como objeto, pronto e acabado, esse conjunto específico (de conhecimentos) cabe em caixas específicas que o diferenciam de outros conhecimentos. Salas separadas, para conhecimentos desconectados depositados em pessoas separadas. Também a administração escolar segue esse modelo estanque, ao mesmo tempo segregado e segregador. Na escola que experimento em minhas atividades profissionais, a administração não se mistura com a atividade de lecionar ou de aprender. Também a manutenção dos lugares da escola é desconectada das outras atividades. E para além da separação e não contaminação entre atividades de aprendizado, manutenção e administração, há uma hierarquização que consolida ainda mais tal sistema de segregação.

Essa forma de organizar e viver o espaço e o tempo nas escolas delimita, marca e legitima padrões de conduta muito próprios das sociedades subalternizadas. As pessoas envolvidas nesse projeto de escola vivem experiências com poucas ou nenhuma oportunidade de emancipação e libertação da constante dominação e exploração de suas vidas pelos operadores do sistema do capital. Sobretudo, nas periferias das cidades e do capitalismo internacional como um todo, a função explícita das escolas tem sido a de gerar mão de obra qualificada e barata o suficiente para o mercado que aqui tem de ser imposto. Essas estruturas de organização pessoal impõem um sentido dado antes da experiência das presenças das pessoas nos lugares. Funções específicas na escola, como as das pessoas estudantes, das cozinheiras, das professoras ou da diretora, são tomadas como independentes, são fetichizadas. Essa reificação é fundamento da produção alienada de conhecimentos e da conseqüente produção de sentido alienada da produção das presenças.

Tais maneiras de operar com tempos, espaços e pessoas na escola tendem a estar intimamente ligadas à noção de conhecimento como algo pronto, estanque, que se encontra no domínio do professor e deve ser passado, transmitido, entregue ao aluno. Essa concepção de conhecimento

ainda pode estar suportada na ideia de que são necessárias essas condições específicas da modernidade/colonialidade/capitalismo para que os alunos possam processar corretamente as informações e produzir o conhecimento que se quer. Mas mesmo colocando o estudante como protagonista de tal construção ou processamento, a noção de conhecimento continua muito perto do conceito criticado por Paulo Freire (2016):

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feita” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 2016, p. 107)

Ainda que se descreva esse saber com uma forma específica de racionalizar, ou de agir, que seja construída ou processada por um sujeito do conhecimento, o problema maior está no fato de que o resultado desse processamento, ou da transmissão de um saber, seja portador de um sentido fechado, pronto e acabado, dado antes da experiência. Um sentido construído com intencionalidades que não são as dos sujeitos do conhecimento. Na citação, Paulo Freire se mostra bastante próximo da perspectiva fenomenológica na medida em que critica a noção de conhecimento para a educação bancária como algo pronto, experiência narrada e não feita.

Essa atualização da personagem conceitual<sup>4</sup> “conhecimento” ou “saber” vivida nas escolas é, hoje, acentuada por esse momento pandêmico de atividades remotas emergenciais nas quais as imagens em telas, imagens bidimensionais, ganham toda a atenção. Na medida em que a presença dos corpos está proibida (durante a pandemia de COVID-19), todo o sentido tem de ser aprendido longe das experiências de trocas corporais. Ao tirar o corpo dessa produção de experiências, produzimos sentidos sem presenças

---

<sup>4</sup> Deleuze e Guattari (2010) apresentam essa noção de “personagem conceitual”. Peso que ela seja relevante aqui por conta de entender definições de maneira dinâmica. A ideia de “conceito” tende a ser compreendida como algo fixo, algo pronto, dado. Enquanto a noção de “personagem conceitual” é apresentada como dinâmica. Um personagem se desenvolve em sua linha de vida, acontece no tempo.

(GUMBRECHT, 2010). Ao tirar a experiência do jogo, experiência que sempre é realizada em e por corpos e onde os conhecimentos são criados, sobra apenas a narrativa pronta, o sentido pronto, dado de outras experiências, feitas por outros corpos em outros lugares. É importante entender também que essa “retirada” da experiência não acontece de forma absoluta. O aumento das camadas de mediação também distancia as pessoas, distancia a ação do lugar próprio do corpo e, com isso, diminui a importância tanto dos corpos como dos lugares.

### **Alternativas ao paradigma cartesiano e desdobramentos em práticas escolares**

Se a descrição feita na segunda seção cabe, de alguma maneira, como geral para as condições da educação escolar no Brasil, é também necessário dizer que ela não dá conta de descrever o que acontece de fato no dia a dia de muitas unidades escolares. Se por um lado a escola tende a ser instrumento de dominação e opressão, por outro, desde sempre, houve movimentos de resistência e de luta pela libertação. Quando se nota que uma intelectual negra estadunidense como bell hooks que - depois de viver a experiência de escolas não mais separadas entre brancos e negros - conhece textos de Paulo Freire e os toma como base para sua pesquisa sobre educação, pode-se começar a entender o que obras como a desse pensador, e de tantas outras e outros entre os que vivem nas margens do capitalismo e da modernidade, têm estimulado e realizado. Os povos do continente latino-americano, bem como tantos outros usurpados pelos colonizadores e mantidos subjugados à periferia do capitalismo, têm muita força e criatividade de resistência e luta. Não fosse tamanha potência, a força de dominação não seria tão violenta e cruel.

Ao se buscar superar e se libertar da dominação por um processo emancipatório social, é preciso pensar as pedagogias que já acontecem nas frestas do sistema e que, cada vez mais, inspiram o sonho e as práticas de libertação. Pedagogia do oprimido, da autonomia, da indignação, são

caminhos que Paulo Freire apontou rumo à libertação. Diversas outras pedagogias, e não cabe a essa seção nenhum tipo de levantamento ou cartografia delas, podem ser encontradas ao se olhar para as e os intelectuais afrodiáspóricos como bell hooks, Grada Kilomba e Luiz Rufino, entre tantas (os). E no encontro com os caminhos dos povos oprimidos historicamente, espera-se, nesta seção, apontar como eles têm desfeito a marafunda colonial (RUFINO, 2019), por meio de tecnologias como os ebós epistemológicos (RUFINO, 2019) e tantas outras formas criativas e fortes de resistir e colaborar na luta pela superação da dominação. Mesmo no centro do capitalismo, na Europa e suas colônias mais próximas, encontram-se aberturas relevantes para cruzar essas pedagogias do sul. Entre tais aberturas, cabe aqui lembrar autores como I. Mészáros e J. Rancière.

Ao pensar a educação como prática da liberdade, Freire aponta um caminho para a emancipação, para a libertação do oprimido e do opressor. Ele parte da mesma perspectiva fenomenológica da qual partiram os autores citados acima, ligados aos estudos decoloniais, e encontra um sistema de opressão. O filósofo húngaro I. Mészáros, tratando desses aspectos ligados à educação e à opressão do capitalismo, faz apontamentos bastante relevantes para o que se pretende discutir nesta última seção. Entre eles, destaca-se o seguinte:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social significativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 20108, p. 27)

Comecei esta seção com uma ressalva de que existe, mesmo nas escolas que são instrumentos de opressão, ações e movimentos de

resistência e construção de lutas de libertação. São muitas autoras e autores ocupados nessa luta e produzindo farta documentação sobre experiências com muito a ensinar. Agora, encaminho o final do texto para pensar em como algumas pedagogias como as de Freire, Kilomba, Rufino, hooks, articulam-se com conceitos como os de Meszáros, Rancière e Merleau-Ponty, e oferecem experiências de emancipação.

Quando Mészáros (2008) fala que não há solução para sair da opressão do sistema do capital, limitando as transformações educacionais pela regra do sistema do capital, ele está localizando naquilo que ele trata por manutenção da “lógica do capital” o centro do problema da opressão. É essa lógica que tem como fundamento alguns princípios geradores de violência e subordinação, como a propriedade privada dos meios de produção e o lucro máximo com mínimo de gasto. Mas muitas ações são propostas nas escolas como sendo emancipadoras e, portanto, alternativas a violências hegemônicas específicas, ainda que, por poucas vezes, interseccionem marcas de opressão distintas, como as de classe, raça e gênero. A busca da emancipação social, nesse sentido, parece passar necessariamente pela perspectiva de fortalecer as populações, seus corpos e lugares que trazem as marcas de opressão, em sua luta de libertação.

Faz-se importante aqui apontar para uma virada conceitual trazida pela fenomenologia de Merleau-Ponty, que encontra forte reverberação em obras de autores como Freire, conforme apontamos antes, e também em Rancière, como se nota na citação a seguir:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Ao compreender o olhar como ação, Rancière retoma a perspectiva da fenomenologia da percepção, e mesmo da ecologia, que entende perceber como agir. A relevância disso, para esse texto, está em descrever, a partir

daí, o ato de aprender como intencional, suportado por percepções que são também profundamente intencionais. E, se aprender depende das intenções de quem está aprendendo, há aí a formação do que Merleau-Ponty (1996, p. 225) chama de “campo de possibilidades”, no qual quem aprende age de modo criativo para conhecer, mais do que recebendo algo que já está pronto. Para Merleau-Ponty, é nesse campo que se desenvolvem as vontades e intenções. Assim, quando a educação não permite ao estudante operar nesse campo de possibilidades de forma criativa, ela é portadora de vontades já prontas, de intencionalidades que não são as das (os) estudantes. E, nesse caso, ver, ouvir, sentir em geral é apenas decifrar, interpretar um sentido pronto e acabado, decidido como correto fora de seus campos de possibilidades. É o oposto disso que Rancière (2012) aponta como a atitude inicial do processo de emancipação.

Essa perspectiva de compreender a experiência e a percepção como ação, a partir dos encaminhamentos feitos pela fenomenologia, encontra, nas periferias do capitalismo, uma potência ainda maior do que em outros contextos. O teatro do oprimido, de Augusto Boal (2019), na década de 1970, trazia enquanto sequência da pedagogia do oprimido, a noção de *spect-atores*, propondo uma emancipação, ou libertação, do espectador de sua condição passiva de receber um mundo de significados prontos.

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário reumanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda a sua plenitude. Ele deve ser também um sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem, por sua vez, ser também espectadores. Todas essas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas de mundo. (BOAL, 2019, p. 169)

Vários aspectos nessa citação apontam para caminhos alternativos à lógica do sistema do capital, na medida em que resgatam a ideia de perceber como agir e com isso recolocam a importância do corpo e dos lugares para pensar sobre educação. Tanto Boal (2008, 2019) quanto Freire (2016)

propõem tirar o espectador e o estudante de suas condições passivas. Ambos propõem uma lógica na qual a experiência precisa ser partilhada de forma comum entre diferentes participantes de sua produção, e que essa participação precisa ser ação de corpos em seus lugares de vida.

O teatro tradicional criticado por Boal, bem como a educação bancária criticada por Freire, são engrenagens fundamentais do sistema de opressão que apresenta ao dominado apenas uma visão de mundo, apenas um caminho de significação para perceber o mundo, o caminho de sua subordinação e desumanização. E, nesse caminho, é fundamental a ideia de que perceber é receber o mundo de significados prontos e que a tarefa do aluno e do espectador é decifrar, interpretar corretamente tais significados. O problema é que o que é correto, nesse caso, é a manutenção do sistema de exploração e opressão por parte dos dominadores sobre os passivos e subordinados.

O próprio J. Rancière indica também a necessidade de contar a própria história e não apenas repetir as histórias dadas pelo colonizador. Ele diz isso se remetendo à estrutura moderna do teatro de separar espectador e atores, criadores. E aí está um tópico muito relevante para se levar em conta o encaminhamento de práticas libertadoras a partir de concepções corporificadas e situadas de conhecimento, percepção e aprendizagem. Ampliando o que Rancière (2012) afirma quando localiza história e ficção como práticas de experiência do real, a artista e filósofa Grada Kilomba, ao relatar a experiência de escrever seu livro “Memórias da plantação”, aponta para a relevância da narração da própria vida e história como fundamentos do ser:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p. 28)

Afirmação que desenvolve também a lógica freireana e fenomenológica de que ser-no-mundo envolve contar sua própria história, narrar suas experiências. Uma escola que pretenda valorizar o ser em sua plenitude não pode prescindir dessa perspectiva de que o estudante venha a narrar suas experiências, em partilha de suas emoções, criando campos de possibilidades de conhecimento.

A compreensão de que perceber é agir está ancorada no entendimento de que o dualismo cartesiano precisa ser superado. Mas perceber não é agir quando se concebe corpo diferente de mente. Para o senso comum da modernidade/colonialidade/capitalismo, perceber é passivo, é receber algo que já está pronto e que só cabe ser interpretado por uma mente independente de um corpo e do lugar no qual vive. Esse dualismo tem sido o motivador de uma série de desdobramentos que desprezam corpos e lugares em detrimento de narrativas prescritas, prontas e dadas de antemão. Muito útil e estratégico ao dominador. Estratégia esta na qual a ciência ocidental tem papel central.

Porém, apontar para essa realidade e encontrar saídas para superá-la, para transgredi-la, tem sido o trabalho de resistência e libertação proposto, entre tantos exemplos, por autoras (es) como Grada Kilomba, bell hooks e Luiz Rufino. Este último, na citação que segue, articula ideias que são encontradas também na fenomenologia com outras de conhecimentos da tradição afrodiaspórica que têm, na figura do orixá Exu, uma perspectiva pedagógica de potência muito ampla contra a hegemonia colonialista/capitalista/moderna.

A tara por uma composição binária, que ordena toda e qualquer forma de existência, não dá conta da problemática de seres paridos no entre. A existência pendular, a condição vacilante do ser é, a princípio, o efeito daquilo que se expressa a partir do fenômeno do cruzo. (RUFINO, 2019, p. 16)

O conceito de “entre” da fenomenologia de Merleau-Ponty é ampliado com a perspectiva de Exu e a “condição vacilante do ser”. E essa

condição, que tem sido própria da luta por libertação, envolve diretamente a ideia de cruzar fronteiras que estão impostas pelo dominador, como as que aparecem nas escolas instrumentalizadas pelo capitalismo e suas estruturas de controle e hierarquização.

A esse cruzamento de fronteiras, Luiz Rufino tem chamado de encruzilhada:

As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam. Uma opção fundamentada em seus domínios não versa, meramente, por uma subversão. Dessa forma, não se objetiva, meramente, a substituição de uma perspectiva por outra. A sugestão pelas encruzilhadas é a de transgressão, é a traquinagem própria do signo aqui invocado. (RUFINO, 2018, p. 76)

O autor associa diretamente sua ideia de encruzilhada à noção merleau-pontyana de campo de possibilidades. Rufino insiste que a partir de cismar com esse jeito colonizado de viver é preciso transgredi-lo, encruzilhá-lo, trocar as vontades, deixar a vontade do oprimido de se libertar aparecer mais do que a vontade do opressor. A encruzilhada, como reaparecimento da vontade das pessoas em situação de opressão, tem como potência o fortalecimento da luta por emancipação, uma vez que é nesse campo de possibilidades que a percepção enquanto ato intencional acontece.

A pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018, 2019) traz Exu de volta para a escola, porque ele é força própria do ato de conhecer, mas de conhecer enquanto descobrir, inventar no encontro, para muito além do que receber o que já está pronto. Há um componente de transgressão, no sentido de que o corpo pode aquilo que está sendo forçado pelo opressor a não poder, na ideia de aprender para a pedagogia de Exu. E, nesse sentido, bell hooks indica um caminho por meio das frestas do próprio sistema acadêmico eurocêntrico, para quebrar sua lógica capitalista/moderno/colonialista:

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é o lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteira, para transgredir. Isso é uma educação como prática de liberdade. (HOOKS, 2017, p. 273)

Ao tratar aprendizado como lugar de criação, a autora encaminha o que aqui este texto começa a esboçar como percurso possível na continuidade da pesquisa sobre arte e emancipação. A ideia de educar como prática de liberdade não acontece quando se compreende conhecimento como coisa pronta e acabada, não pode acontecer quando só cabe ao aprendiz, como uma mente descorporificada e des-situada, decifrar mensagens de uma história já narrada, que não é sua nem de ninguém dos seus. É a partir do entendimento de que mentes são corpos agindo com e entre outros corpos em seus campos de possibilidades; de que perceber é agir e, portanto, intencional, que conseguiremos transgredir as fronteiras e muros que a modernidade/colonialidade/capitalismo impõe. É o caminho do dualismo que separa corpo de mente que forças, como as exuísticas, têm tanto nos ensinado a transgredir em direção à libertação.

Mesmo sem nenhuma ilusão de que mudando conceitos magicamente as práticas sejam outras, parece mesmo que é preciso ter outras formas de pensar, compreender e descrever os mundos, se queremos inventar outros para além desse no qual vivemos hoje. Nesse caminho, a pesquisa tem apontado para pensar a escola enquanto uma instituição em disputa, em encruzilhada. Ela tem sido instrumento de criação de uma sociedade subordinada e dominada, sobretudo porque é um instrumento muito potente. E, por isso, pode e precisa ser pensada na direção da libertação das opressões, porque é um lugar estratégico na constituição da sociedade.

## Considerações finais

A partir do que foi desenvolvido até aqui, costurando ideias e reflexões sobre experiências, a pesquisa indica dois caminhos a se seguir, que parecem ser igualmente relevantes ao pensar em conceitos como o dualismo cartesiano e desdobramentos que instrumentalizam e produzem conhecimentos epistemicidas. Esses conceitos fundamentam ainda uma estrutura escolar que ensina a obedecer e a ser subordinado, mas que também tem frestas e movimentos de resistência, libertação e emancipação social.

O primeiro desses caminhos diz respeito a entender a noção de conhecimento como envolvendo sempre algum grau de criação, o que vai além da sua compreensão enquanto produção ou construção. Porque tanto construção quanto produção podem envolver planos e projetos fechados à criação, apenas reprodutórios ou que realizam algo que já está planejado antes, por outras pessoas e em outros lugares e tempos. A busca por emancipação social nos contextos escolares, de acordo com encaminhamentos apontados nesta pesquisa, indica, portanto, que se conceba conhecer como envolvendo sempre a ação de criar, inventar e mesmo de cuidar. Essa perspectiva encontra Deleuze e Guattari (2010), que afirmam que o filósofo cria conceitos e que criação também é atividade do cientista e do artista. E aqui parece ser relevante pensar em termos de quais aspectos da ação de conhecer podem ser aproximados de aspectos da ação de criar, ou de cuidar. Também há um desdobramento possível para se pensar o caminho ao desenvolvimento de saberes e conhecimentos responsáveis, ou seja, que não se desvinculem, não se alienem dos contextos nos quais são criados.

O segundo caminho para o qual esta pesquisa tem apontado, a partir da leitura de Paulo Freire e da costura com Rancière (2012), hooks (2017), Rufino (2018, 2019) e Kilomba (2019), é que se emancipar envolve necessariamente a possibilidade de narrar sua própria vida, de contar, por si, suas próprias histórias. Descrever suas experiências feitas a partir de suas intencionalidades presentes na percepção de seus campos de possibilidades.

Ao contrário do que as experiências modernas, colonializadas do sistema do capital apresentam, tais autores apontam para a necessidade da valorização das diferentes formas de descrever o mundo e contar as próprias histórias que os povos à margem do sistema do capital possuem. Essas autoras e autores afirmam que isso é o fundamento dos processos de emancipação e, portanto, precisa ser parte das práticas vividas por uma educação que se queira libertadora e que abandone os fundamentos do dualismo cartesiano.

Por fim, a partir desses dois encaminhamentos apontados aqui e resultantes do ponto em que a pesquisa se encontra, penso que se possa ampliar as descrições sobre as relações entre a noção de conhecimento enquanto criação, cultivo ou cuidado e a noção de emancipação como capacidade de narração da própria história. A mudança nessa concepção de conhecimento pode também despertar e fortalecer caminhos que entendam percepção como ação, e que permitam as experiências de corpos e lugares criarem seus próprios conhecimentos. Desse modo, um trajeto para práticas de educação feitas como práticas de liberdade pode se consolidar por meio da força criativa e inventiva experimentada por tradições não ocidentais, como as africanas e latino americanas. Tradições como as que se afastam do dualismo cartesiano e se fundam nas ações criativas, e não meramente reprodutivas, dos corpos que habitam lugares próprios, precisam ser as orientadoras para a criação de uma educação como prática de libertação e liberdade.

## Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

- MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 207 - 358.
- FREIRE, Paula. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GARDNER, Howard. *A nova ciência da mente*. Tradução de Cláudia M. Caon. São Paulo: EDUSP, 1996.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 405 - 440.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Nosso amplo presente: O tempo e a cultura contemporânea*. Trad. de Ana Isabel Soares. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Trad. de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. B. Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAROSSA, Jorge. (Org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geo-política do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Paula Maria. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. p. 359 - 404.
- MASCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories /Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012. <https://doi.org/10.1515/9781400845064-009>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-008>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0009>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0004>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-bm>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0001>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-006>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0008>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064-007>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.001.0001>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0002>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0007>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0003>

<https://doi.org/10.1515/9781400845064>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0006>

<https://doi.org/10.23943/princeton/9780691156095.003.0005>

NEWEN, Albert; BRUIN, Leon; GALLAGHER, Shauan. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>

PMCID:PMC6265368

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão popular, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>.

Disponível em:

<https://www.e->

[publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/0](https://publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/0). Acesso em: 24 nov. 2022.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Trad. Maria R. Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Data de registro: 18/08/2021

Data de aceite: 20/10/2021