



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS
CIÊNCIAS

DOUGLAS CASTRO DE JESUS

INJUSTIÇAS, OPRESSÕES EPISTÊMICAS
E EDUCAÇÃO

Salvador
2022

DOUGLAS CASTRO DE JESUS

INJUSTIÇAS, OPRESSÕES EPISTÊMICAS E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientador: Dr. Waldomiro José da Silva Filho.

Coorientador: Dr. Breno Guimarães Santos.

Salvador
2022

Jesus, Douglas Castro de.

Injustiças, opressões epistêmicas e educação / Douglas Castro de Jesus. - 2022.

123 f.

Orientador: Prof. Dr. Waldomiro José da Silva Filho.

Coorientador: Dr. Breno Guimarães Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2022.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Epistemologia social. 2. Injustiça epistêmica. 3. Opressão epistêmica. 4. Educação. I. Silva Filho, Waldomiro José da. II. Santos, Breno Guimarães. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana. V. Título.

CDD 121 - 23. ed.



Universidade Federal da Bahia
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

ATA Nº 2

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 25/02/2022 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 02/22, área de concentração História e Filos das Ciências e Implic p/ o Ens das Ciências, do(a) candidato(a) DOUGLAS CASTRO DE JESUS, de matrícula 2020106824, intitulada Injustiças, opressões epistêmica e educação. Às 09:00 do citado dia, <https://conferenciaweb.rnp.br/events/defesa-de-mestrado-de-douglas-castro-de-jesus>, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. Dr. WALDOMIRO JOSE DA SILVA FILHO que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA, Prof. Dr. BRENO RICARDO GUIMARÃES SANTOS, Prof. Dr. JOSÉ LEONARDO ANNUNZIATO RUIVO e Prof^ª. Dra. PATRICIA KETZER. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
gov.br BRENO RICARDO GUIMARAES SANTOS
Data: 10/03/2022 11:34:49-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. BRENO RICARDO GUIMARÃES SANTOS, UFMT

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE LEONARDO ANNUNZIATO RUIVO
Data: 09/03/2022 16:24:48-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. JOSÉ LEONARDO ANNUNZIATO RUIVO, UFPI

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA
Data: 19/01/2023 10:49:08-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. PATRICIA KETZER, UPF

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA KETZER
Data: 08/03/2022 14:00:23-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA, UEFS

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
gov.br WALDOMIRO JOSE DA SILVA FILHO
Data: 18/01/2023 07:40:34-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. WALDOMIRO JOSE DA SILVA FILHO, UFBA

Presidente

AGRADECIMENTOS

Embora a trajetória escolar e acadêmica de minha família tenha sido interrompida precocemente, minha mãe e meu pai não deixaram que o mesmo acontecesse comigo. Todo agradecimento é pouco para vocês. Te amo, mãe. Te amo, pai.

Geniffer Thalia Cunha Leite, grato por ter me acompanhado da graduação ao fim do mestrado, você é a testemunha mais confiável das lutas que travei para chegar até aqui. Ainda que os quatro anos que passamos juntos não contem como uma graduação, aprendi tanta coisa contigo que nem caberia no lattes. Valeu pretinha!

Saudações especiais ao Coletivo Negro Universitário (CNUUFMT) e as minhas irmãs Zizele Ferreira e Lupita Amorim, por estarem ao meu lado na linha de frente contra a opressão e o epistemicídio. Do mesmo modo, sou extremamente grato aos conhecimentos ancestrais do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais e Educação (NEPRE), que resiste a 20 anos graças a intelectualidade negra encarnada em pessoas como Dra. Candida Soares da Costa, Dra. Ana Luisa Alves Cordeiro e Dr. Sérgio Pereira dos Santos.

Camarada, Dr. Breno Santos, nunca esquecerei do suporte acadêmico, institucional e até mesmo emocional que me ofereceu, você me acompanhou do momento em que mais cogitei desistir da filosofia até a conclusão desse mestrado. Certamente, o fato de compartilharmos experiências sociais e acadêmicas parecidas, foi um facilitador nessa relação geralmente conflituosa entre orientador e orientando. Como diz outro camarada argentino: “Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”.

Dr. Waldomiro J. Silva Filho, obrigado pelos diálogos e por suas construções coletivas. O grupo de pesquisa “Investigações Filosóficas”, liderado por você, foi tão importante para minha formação quanto o grupo de pesquisa “Epistemologia Aplicada”, liderado pelo Breno. Waldomiro, você é uma referência que tive o prazer de conhecer pessoalmente.

Dra. Claudia Sepúlveda, Dra. Patricia Ketzner e Dr. José Leonardo Ruivo, muito obrigado pela leitura cuidadosa e pelos comentários que aprimoraram esse trabalho. Com o suporte que me deram, consegui deixar o texto mais acessível ao público não especializado sem abdicar do rigor filosófico.

Também não poderia deixar de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela concessão do recurso financeiro público aplicado na realização deste mestrado.

Estendo meus agradecimentos à Universidade Federal da Bahia (UFBA), por abarcar dentro dela Programas de Pós-Graduação de excelente qualidade. Creio que o Programa de Pós-

Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) é responsável por um dos trabalhos mais inovadores no campo do Ensino de Ciências no Brasil. Posso afirmar com segurança que me tornei um pesquisador mais completo depois de passar pelo Programa. Disciplinas como “Problemas de Epistemologia Contemporânea”, “História das Mulheres, Epistemologias Feministas e Educação” e “Descolonização de Saberes: Contribuições da Ciência Africana e Afrodiaspórica” foram substanciais na minha formação, subsidiando várias temáticas abordadas em meu texto. Cabe mencionar que essa última disciplina, ofertada pelas professoras Dra. Bárbara Carine e Dra. Katemari Rosa, já levou a publicação de dois volumes de artigos e propostas didáticas sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 no Ensino de Ciências no Brasil. Tive o prazer e a honra de integrar o segundo volume da coletânea “Descolonizando Saberes - A Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências”.

“Essa porra é um campo minado
Quantas vezes eu pensei em me jogar daqui?
Mas, aí, minha área é tudo o que eu tenho
A minha vida é aqui e eu não consigo sair
É muito fácil fugir, mas eu não vou
Não vou trair quem eu fui, quem eu sou
Eu gosto de onde eu tô e de onde eu vim
Ensino da favela foi muito bom pra mim
Cada lugar um lugar, cada lugar uma lei
Cada lei uma razão e eu sempre respeitei
Qualquer jurisdição, qualquer área...
...Cada lugar uma lei, eu tô ligado
No extremo sul da Zona Sul tá tudo errado
Aqui vale muito pouco a sua vida
A nossa lei é falha, violenta e suicida
Se diz que, me diz que, não se revela:
Parágrafo primeiro na lei da favela
Legal, assustador é quando se descobre
Que tudo deu em nada e que só morre o pobre
A gente vive se matando irmão, por quê?
Não me olha assim, eu sou igual a você
Descanse o seu gatilho, descanse o seu gatilho
Entre no trem da malandragem, meu rap é o trilho...”

Racionais MC's. Fórmula mágica da paz.
Sobrevivendo no inferno. 1997.

“Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo”.

Nilma Lino Gomes. **O movimento negro educador.**
Editora Vozes. Edição do Kindle. p. 12.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é investigar possíveis relações entre os conceitos de “injustiça epistêmica”, “opressão epistêmica”, da maneira como são definidos na literatura em Epistemologia Social, e a educação. As perguntas que pretendo responder são as seguintes: o que são injustiças e opressões epistêmicas? Há alguma relação entre essas injustiças e opressões epistêmicas e a educação? O que é uma educação epistemicamente justa? Para responder a essas questões, dividirei essa dissertação em três capítulos, cada um dedicado a uma das perguntas. No capítulo 1, apresentarei os conceitos de injustiça e opressão epistêmica, atentando para possíveis divergências conceituais e horizontes interpretativos. No capítulo 2, tentarei identificar a relação dessas injustiças e opressões epistêmicas na educação, a partir da literatura recente em Epistemologia Social. Por último, no Capítulo 3, pretendo retornar as autoras e autores apresentados no primeiro capítulo para investigar se eles e elas oferecem alguma noção de justiça aplicável ao contexto educacional.

Palavras-chave: Injustiça Epistêmica. Opressão Epistêmica. Epistemologia Social. Educação.

ABSTRACT

This research aims to investigate possible relations between the concepts of “epistemic injustice”, “epistemic oppression”, as Social Epistemology’s literature defines, and the education. I intend to answer the following questions: what are epistemic injustices and oppressions? Are there some relations between these epistemic injustices, oppressions, and the education? What is a just education, epistemically speaking? To answer it, I divided the dissertation into three chapters, each dedicated to one of these issues. In the first chapter, I will introduce the concepts of epistemic injustice and epistemic oppression, paying attention to possible conceptual divergences and interpretative horizons. In the second chapter, I will try to identify the relation between epistemic injustice, oppression, and education, from the Social Epistemology point of view. Finally, in the third chapter, I intend to return to the authors presented in the first chapter to investigate available concepts of justice applicable to the educational context.

Keywords: Epistemic Injustice. Epistemic Oppression. Social Epistemology. Education.

SUMÁRIO

Introdução	1
1. Injustiças e Opressões Epistêmicas	8
1.1. Injustiça testemunhal.....	8
1.2. Injustiça hermenêutica	15
1.3. Opressões epistêmicas e injustiça contributiva	20
1.4. Alguns danos associados às injustiças e opressões epistêmicas.....	23
1.4.1. Silenciamento e objetificação	24
1.4.2. Epistemicídio	30
2. Injustiças, Opressões Epistêmicas e Educação	36
2.1. Mapeando o terreno	36
2.2. Testemunho, Autoridade e Agência Epistêmica.....	42
2.3. Meta da educação e currículo	49
2.4. Distribuição, acesso e oportunidades.....	61
3. Educação e Justiça Epistêmica	73
3.1. Mudanças de primeira ordem.....	76
3.2. Mudanças de segunda ordem	88
3.3. Mudanças de terceira ordem	97
Considerações finais	107
Referências	109

Introdução

Entender o que são injustiças e opressões epistêmicas é uma tarefa importante para identificar certas práticas cotidianas nocivas à aquisição, manutenção, transmissão, compartilhamento e produção do conhecimento. Práticas comuns, corriqueiras, inconscientes e naturalizadas que perpetuam exclusões e violências dentro de nossas comunidades e instituições sociais. No campo da Epistemologia Social, pesquisadoras e pesquisadores têm engajado esforços no sentido de não apenas entender e identificar essas práticas nocivas, mas também de combatê-las. Um dos resultados desses esforços foi a conceituação dos fenômenos descritos pelos termos injustiça e opressão epistêmica.

Neste trabalho, tento realizar um estudo amplo acerca das injustiças e opressões epistêmicas enquanto práticas epistêmicas nocivas que fazem pressão contra certos valores éticos, políticos e epistemológicos, como o conhecimento e a dignidade humana. Valores que são defendidos, sobretudo, em ambientes onde a aquisição, manutenção, compartilhamento e produção do conhecimento são práticas basilares, como é o caso dos ambientes educacionais. No contexto educacional, práticas nocivas ao conhecimento fazem pressão contra o próprio sentido de educação, entendida como prática ou instituição capaz de promover o conhecimento.

Para promover o conhecimento através da educação, é fundamental que práticas nocivas ao conhecimento sejam combatidas e corrigidas. Acredito que identificar eventuais falhas em fazer jus às capacidades cognitivas das pessoas com as quais interagimos numa sala de aula seja tão importante quanto o ensino e a aprendizagem de qualquer conteúdo. A educação, assim como qualquer outra instituição que cumpra algum papel epistêmico na sociedade, depende da existência de práticas epistêmicas justas para cumprir seu papel com eficiência, de maneira suficiente e adequada.

Por esse motivo, o estudo que apresento aqui é relevante, ele aborda problemas de razoável urgência para a compreensão e correção das nossas falhas enquanto agentes do conhecimento e enquanto membros/as de empreendimentos políticos e sociais coletivos. É nesse sentido que esse estudo também se mostra inovador, pois aborda e avança no debate acerca da eficiência, suficiência e adequação epistêmica da educação.

Em linhas gerais, o objetivo desse trabalho é investigar se os conceitos de “injustiça epistêmica” e “opressão epistêmica”, da maneira como são definidos na literatura em Epistemologia Social, poderiam se relacionar com algumas de nossas práticas educacionais. As perguntas que pretendo responder são as seguintes: 1) o que são injustiças e opressões

epistêmicas? 2) há alguma relação entre essas injustiças e opressões epistêmicas e a educação?
3) o que é uma educação epistemicamente justa?

“Epistemologia” é um conceito ambíguo e difícil de ser definido com precisão, dado o uso diverso que se faz do termo nos diferentes campos de investigação científica e filosófica. Enquanto uma disciplina filosófica, que é o que nos interessa aqui, a Epistemologia se refere à teoria do conhecimento. Epistemólogas e epistemólogos analisam não só “o que é o conhecimento?” (o conceito) como também o que é a natureza, as fontes, a estrutura, os valores e os limites do conhecimento (a forma e o conteúdo do conceito) (cf. RUIVO, 2018, p. 12). Essa análise, por sua vez, possui um caráter fundamentalmente normativo, isto é, avalia como alguém deveria agir para adquirir, manter, compartilhar e produzir conhecimento.¹

Colocando de outra forma, esse caráter normativo da Epistemologia tenta responder a perguntas como: que atitudes investigativas deveríamos adotar para adquirir conhecimento? Que tipo de conduta seria mais apropriada para nos aproximar da verdade e nos afastar do erro ou da mentira? Questões como essa sempre fizeram parte da tradição epistemológica ocidental, da antiguidade à modernidade. Contudo, contemporaneamente também tem se questionado como esse processo de aquisição do conhecimento e da aproximação com a verdade se dá no mundo social, uma vez que somos seres sociais.

Nessa esteira surge a Epistemologia Social, campo multifacetado e com problemas diversos em torno do conhecimento como sendo um produto das relações sociais. Leonardo Ruivo (2018) destaca a primeira aparição do termo “Epistemologia Social” no trabalho de Frederick F. Schmitt em 1987.² Segundo Ruivo, nesse trabalho, Schmitt critica a tradição epistemológica por enfatizar uma abordagem muito individualista do conceito de conhecimento e da avaliação doxástica (relativa ao processo de formação de crenças) dando pouca importância ao conhecimento na dimensão social.

Alvin Goldman (1999), um dos mais prolíficos e influentes proponentes da Epistemologia Social, afirma a necessidade de existência dessa disciplina como uma contraparte à

¹ Assim como o conceito de Epistemologia, o conceito de conhecimento não é tão fácil de ser definido. Para os propósitos deste trabalho, ficarei com uma definição genérica segundo a qual o conhecimento é o mesmo que crença verdadeira sustentada por algum processo cognitivo minimamente confiável. Onde processo cognitivo minimamente confiável é amplo e pode se referir tanto a um raciocínio rigoroso quanto a recepção de um testemunho não derrotado por contraevidências prévias. Minha perspectiva é inspirada em: CASSAM, 2019.

² Ruivo (2018, p. 17; 22) destaca que outro marco histórico importante no surgimento da Epistemologia Social foi a criação dos periódicos *Social epistemology: a journal of knowledge, culture, and policy*, em 1988, editado por Steve Fuller e *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, em 2004, editado por Alvin Goldman. No Brasil, trabalhos em Epistemologia Social começam a ganhar visibilidade a partir de 2012, com a realização da I Conferência de Epistemologia Social (I CES) e a publicação do volume *Epistemologia Social: dimensão social do conhecimento* (2012, Porto Alegre: EDIPUCRS).

Epistemologia de caráter individualista. Semelhante a Schmitt, Goldman atribui esse caráter individualista da Epistemologia a uma tradição cartesiana que enfatizava os aspectos epistêmicos e as atitudes doxásticas dos agentes de forma isolada, sem relação com as outras pessoas. Contrastando com essa tradição, a Epistemologia Social estaria preocupada com as rotas sociais do conhecimento, com a formação de crenças não só por parte de indivíduos isolados, considerando a existência de entidades coletivas, corporações, instituições e grupos sociais (cf. GOLDMAN, 1999, p. 4).

Em linhas gerais, a Epistemologia Social não rejeita os pressupostos da tradição epistemológica ocidental antiga e moderna, mas amplia o escopo da disciplina. Para a Epistemologia Social, se torna relevante saber que condições envolvem nossas práticas epistêmicas em comunidade, dado que somos seres sociais. Se torna importante saber de que maneira devemos conduzir nosso percurso em direção ao conhecimento com o auxílio das outras pessoas. Nesse sentido, é igualmente importante saber como identificar pessoas e instituições qualificadas para nos ajudar a conhecer melhor o mundo, isto é, a nos oferecer mais verdades do que falsidades.

Sanford Goldberg define a Epistemologia Social como o “estudo sistemático da *importância social das outras mentes*” (2013, p. 26, grifo do autor). Semelhante a Goldman, esse estudo envolve os aspectos da nossa (a) relação de dependência epistêmica, (b) das normas que sustentam nossas expectativas com relação às pessoas com as quais interagimos numa determinada comunidade epistêmica e (c) do entendimento de que os estados doxásticos de um sujeito só podem ser avaliados como consequência de uma “rota social” (GOLDBERG, 2013, p. 31).

Miranda Fricker e a teoria sobre as Injustiças Epistêmicas (2007) representam uma importante conexão entre o projeto da Epistemologia Social defendido pelos autores acima e a influência das Epistemologias Feministas na constituição da própria Epistemologia Social como uma disciplina autônoma.³ A partir da teoria de Fricker, enfatizarei o ponto (b) da proposta de Goldberg, embora eu também aborde os aspectos (a) e (c) de modo mais pontual. Goldberg (2018, p. 4410) defende que as expectativas normativas que temos com relação às outras pessoas são derivadas de nossos valores éticos, políticos e sociais, além de como atribuímos responsabilidade a partir desses valores.

Injustiça epistêmica é um conceito utilizado por Miranda Fricker (2007) para descrever,

³ É importante frisar que, ao longo da história, os valores feministas de Fricker não foram os únicos que moldaram os interesses da Epistemologia Social, muitas outras teóricas fizeram o mesmo, inclusive é possível se falar de uma distintiva Epistemologia Social Feminista. Ver: GRASSWICK, 2006.

em termos éticos, políticos e epistemológicos, como algumas pessoas são excluídas de duas das nossas práticas epistêmicas mais cotidianas e elementares: na transmissão do conhecimento por meio do testemunho e na compreensão de experiências sociais. Essas exclusões, de acordo com a autora, seriam a consequência de estruturas políticas e de relações de poder social injustas. Essas estruturas e relações de poder, segundo ela, comprometeriam nossa capacidade cognitiva de identificar potenciais informantes, bem como de compreender certas experiências obscurecidas no entendimento social coletivo devido à marginalização hermenêutica (conforme explicarei na seção 1.2).

O conceito de *opressão epistêmica* é uma variação da teoria de Fricker que amplia o entendimento das exclusões mencionadas acima, compreendendo que as injustiças conceituadas por Fricker são, na verdade, instâncias de opressões. Quem faz este movimento de ampliação conceitual é Kristie Dotson (2014). Ela propõe que, além das injustiças definidas por Fricker (instâncias de opressões redutíveis a fatores sociais e políticos), haveria outro tipo de opressão epistêmica irreduzível a fatores sociais e políticos. Enquanto as injustiças, no sentido de Fricker, seriam redutíveis à distribuição desigual de poder social ou a uma estrutura política opressora, as opressões, no sentido de Dotson, seriam consequência da inadequação de um determinado sistema epistemológico para captar apropriadamente certas experiências sociais marginalizadas. Essa inadequação, por sua vez, violaria a agência epistêmica⁴ de pessoas marginalizadas de modo a excluí-las persistentemente da atividade de produção do conhecimento.

Minha hipótese é a de que, a partir da literatura recente em Epistemologia Social, é possível responder positivamente à questão 2, apresentada no início. Uma série de pesquisas têm demonstrado como estas injustiças e opressões epistêmicas são persistentes e sistemáticas à medida que se infiltram nas práticas e instituições sociais e epistêmicas, como é o caso da educação. Ben Kotzee (2017), por exemplo, apresenta diversos cenários propícios ao aparecimento das injustiças e opressões epistêmicas na educação, seja através das relações interpessoais (docente-estudante, estudante-docente, estudante-estudante etc.), seja no âmbito institucional, como na elaboração do currículo, na adoção da pedagogia e até em questões mais estruturais, como na questão sobre o acesso e distribuição do conhecimento na sociedade. A

⁴ Dotson (2014, p. 115) define agência epistêmica como a “habilidade de utilizar persuasivamente os recursos epistêmicos de uma dada comunidade de conhecedoras[es] podendo participar da produção do conhecimento e, se exigido, da revisão dos mesmos recursos”. Os recursos epistêmicos são instrumentos como a linguagem, os conceitos e os métodos que utilizamos para investigar, entender e conhecer determinados fenômenos de nosso ambiente (cf. POHLHAUS JR., 2012). O uso desse conceito ficará mais evidente na seção 1.3., quando eu apresentar o conceito de opressão epistêmica em mais detalhes.

partir de cenários hipotéticos, pesquisas como a de Kotzee demonstram a facilidade com a qual as injustiças e opressões epistêmicas se infiltram na educação, afetando tanto as práticas educativas quanto a educação enquanto instituição socioepistêmica.

Para responder à questão número 3, recorro a uma abordagem metodológica particular, uma vez que, de acordo as teóricas e teóricos das injustiças e opressões epistêmicas, os prejuízos e violações à nossa agência epistêmica só podem ser bem compreendidos dentro de uma análise negativa que considera as injustiças primeiro. Com base nesse tipo de análise, não só se justifica o percurso de responder previamente às perguntas número 1 e 2, mas se aponta para outra questão metodológica mais central.

Já deve ter ficado evidente para a leitora/or que minha pesquisa é tipicamente bibliográfica, mais precisamente, ela consiste na elaboração de uma dissertação que visa analisar conceitos e investigar teorias. Ao considerar as injustiças primeiro, adoto uma abordagem metodológica mais próxima da realidade e menos fortuita, ao acaso. A partir de Fricker, entendo que uma pesquisa consistente acerca das injustiças e opressões epistêmicas deveria ser orientada por uma abordagem menos idealizada e mais empiricamente informada.

Como a autora argumenta, quando se idealiza a justiça como a norma da nossa sociedade, corremos alguns riscos. Fricker chama a atenção, especialmente, para o risco de limitar o entendimento sobre as injustiças reais presentes no cotidiano. As injustiças, segundo ela, são práticas concretas, corriqueiras e inconscientes que fazem pressão contra qualquer ideal de justiça. Numa perspectiva meramente especulativa e idealizada, a injustiça poderia ser entendida apenas como a ausência de justiça, mesmo que na vida cotidiana e nas práticas sociais e epistêmicas concretas a injustiça seja mais recorrente que a justiça. Nesse sentido, Fricker sugere ser muito mais benéfica a atitude de partir de uma análise das injustiças para, então, produzir algum entendimento sobre o que a justiça deveria ser.

Em outras palavras, José Medina (2013, p. 12, grifos do autor) afirma que: “O compromisso metodológico com a prioridade do não-ideal é um compromisso com a prioridade da *in*-justiça real sobre a justiça ideal”. No prefácio de *Epistemic Injustice* (2007), Miranda Fricker deixa explícita sua intenção de aproximar o método de análise conceitual da Epistemologia de um quadro teórico empiricamente informado. Fricker e Medina, entre outras/os proponentes da teoria, tentam demonstrar como certas pressões, empiricamente verificáveis sob certas condições sócio-históricas, afetam a aquisição, manutenção, compartilhamento e produção do conhecimento em sociedade.

Essa abordagem, segundo Fricker, precisaria levar em consideração a situação social (a identidade e o poder social) das pessoas. O destaque da autora à uma Epistemologia socialmente situada é uma chave interpretativa indispensável para estabelecer um conceito de justiça e injustiça que sejam aplicáveis ao mundo real não idealizado. Convém ressaltar que, de acordo com a proposta da autora, o interesse por um ponto de vista menos idealizado sobre a justiça não é uma recusa com qualquer tentativa idealizada de conceber a realidade, é apenas uma forma preferível de construir concepções ideais que sejam adequadas para identificar e lidar com aquilo que pode levar ao fracasso de tais concepções ideais (FRICKER, M., 2015). Por essa razão, buscarei uma concepção de justiça que seja corretiva ou melhorativa, como supõe Medina (2013).

Medina combina a metodologia de Fricker com a de Elizabeth Anderson e estabelece três comprometimentos teórico-metodológicos que também são assumidos aqui. Esses comprometimentos são: (i) particularismo; (ii) empiricismo e falibilismo; e (iii) melhorativismo (*meliorism*). Em primeiro lugar, (i) é o comprometimento de priorizar aspectos particulares da realidade, aspectos que denotem “práticas concretas e experiências reais” (MEDINA, 2013, p. 11). É uma oposição às perspectivas idealizadas da realidade, que obscurecem a complexidade e a heterogeneidade da experiência humana por meio de abstrações infundadas na existência. Em segundo lugar, (ii) é o comprometimento de fundamentar a teoria em hipóteses passíveis de teste. (ii) é compatível com (i) na medida que não se rejeita toda e qualquer idealização, mas se busca idealizações que tenham lastro na realidade, que sejam direcionadas à resolução de problemas específicos a partir de ideias que podem ou não ser comprovadamente eficazes à determinados contextos. Em último lugar, (iii) é o comprometimento de propor soluções que digam respeito a certos diagnósticos particulares, investigando possíveis melhorias para um dado contexto de problemas delimitado. Não se trata de estabelecer, portanto, um modelo ideal do que seria melhor para qualquer contexto existente, mas de sugerir melhorias que podem ou não funcionar para um contexto específico de análise.

Assumindo esses compromissos, dividirei essa pesquisa (escrita na forma de dissertação) em três capítulos que serão dispostos na seguinte ordem, cada um respondendo a uma das perguntas elencadas no início: Capítulo 1) Injustiças e Opressões Epistêmicas; Capítulo 2) Injustiças, Opressões Epistêmicas e Educação; e Capítulo 3) Educação e Justiça Epistêmica. No Capítulo 1, apresentarei os conceitos de injustiça e opressão epistêmica, atentando para possíveis divergências conceituais e horizontes interpretativos, inclusive, a partir do contexto brasileiro em que fenômenos de exclusão epistêmica similares já estão consolidados na

literatura educacional, como é o caso do epistemicídio. No Capítulo 2, tentarei identificar a presença de injustiças e opressões epistêmicas a partir da literatura da Epistemologia Social sobre a educação. Como essa literatura em Epistemologia Social tem sido produzida majoritariamente em língua inglesa, muitas vezes em contextos alheios à realidade brasileira, buscarei cotejá-la com outras pesquisas ou problemas específicos da educação no Brasil. Por último, no Capítulo 3, pretendo retornar ao conceito de Fricker e Dotson para investigar se a literatura da Epistemologia Social sobre a educação oferece alguma solução corretiva ou melhorativa para eventuais injustiças e opressões existentes no contexto educacional brasileiro.

1. Injustiças e Opressões Epistêmicas

O conceito de *injustiça epistêmica* tem sido utilizado para descrever práticas epistêmicas excludentes que, direta ou indiretamente, causam danos a alguém em sua capacidade de conhecedora (cf. FRICKER, 2007, p. 1; 2017, p. 53). Esse tipo de injustiça ocorre quando uma pessoa é impedida de produzir ou compartilhar conhecimento por conta de alguns preconceitos de identidade amplamente difundidos.

Abarcado por esse conceito guarda-chuva, há dois tipos de injustiça que Miranda Fricker considera que são distintivamente epistêmicos: a *injustiça testemunhal* e a *injustiça hermenêutica*. Inicialmente, a primeira espécie de injustiça ocorre entre agentes epistêmicos/os, no nível da conversação (em termos técnicos, no nível da troca testemunhal). Essa injustiça ocorre quando uma pessoa ou instituição prejudica alguém de compartilhar seu conhecimento por conta de algum estereótipo de identidade preconceituoso. A segunda injustiça epistêmica decorre da escassez de recursos hermenêuticos disponíveis ou de uma má interpretação coletiva que prejudica grupos marginalizados de compreender ou comunicar suas experiências sociais.

Mas, como bem demonstrou Kristie Dotson, há um outro tipo de injustiça, ou melhor, de *opressão epistêmica* que não se limita a esse escopo teórico de Fricker. A opressão epistêmica, segundo Dotson, é uma exclusão epistêmica persistente causada pelas falhas de um sistema epistemológico em captar apropriadamente certas experiências sociais marginalizadas, falhas estas que são potencialmente danosas à agência epistêmica de uma pessoa. Explicarei esses conceitos em mais detalhes ao longo das seções 1.1, 1.2 e 1.3. Na seção 1.4, incluindo as subseções 1.4.1 e 1.4.2, discutirei algumas consequências epistêmicas e práticas das injustiças e opressões epistêmicas.

1.1. Injustiça testemunhal

Fricker (1998, p. 166) compreende que nossas trocas testemunhais são reguladas por um tipo de norma social e epistêmica que ela chama de “*norma de credibilidade*”. Hipoteticamente falando, segundo Fricker, em algum momento da nossa vida epistêmica em comunidade, foi necessário estabelecer essa norma para dar ou não o devido crédito às pessoas que estavam em posição de compartilhar seus conhecimentos de modo confiável. Dado que nas interações epistêmicas mais básicas precisamos identificar corretamente boas informantes, foi necessário lançar mão de um recurso para orientar essa identificação. A norma de credibilidade é esse recurso utilizado para identificar quais pessoas são competentes e dignas de confiança para nos transmitir informação e conhecimento por meio do testemunho (FRICKER, 2007, p. 114).

A autora acredita que, enquanto receptoras/es de informação, aprendemos a identificar espontaneamente a competência e a confiança de potenciais informantes a partir do que ela chama de “propriedades indicadoras” (FRICKER, 1998, p. 162). Essas propriedades funcionam mais ou menos como estereótipos confiáveis (cf. FRICKER, 2003, p. 162). Aqui, a competência se refere ao simples fato de uma informante estar em posição de asserir que p quando p é o caso. A confiança é uma exigência ético-epistêmica da relação de quem dá e de quem recebe informação; é a exigência para que informantes sejam, além de competentes, sinceras/os.

Fricker (2007, p. 1) também afirma que a credibilidade é um bem epistêmico distribuído dentro de uma “economia de credibilidade”. Um bem que deveria ser recebido indistintamente por todas as pessoas que são boas informantes e que não é finito como outros bens naturais, como a água ou a energia, por exemplo. Como nossa economia se baseia na distribuição de bens e riquezas, o termo *economia de credibilidade* se refere aos modos de distribuição da credibilidade (entendida como um bem epistêmico) dentro das relações sociais e epistêmicas.

Contudo, como Fricker argumenta, a violação da norma de credibilidade é uma prática comum em sociedades estruturadas por preconceitos, especialmente de gênero e raça. De modo geral, essas violações são comuns porque nossas propriedades indicadoras de competência e confiança estão corrompidas por *preconceitos de identidade* (que são estereótipos não confiáveis). Segundo a autora, estereótipos podem ser positivos ou negativos, confiáveis ou não confiáveis. Nos casos que nos interessa, a saber, em casos de injustiça testemunhal, esses estereótipos são sempre negativos e não confiáveis. Nas palavras da autora, são *estereótipos de identidade preconceituosos negativos*.⁵

Vejamos, então, como Fricker define a injustiça testemunhal:

Uma falante sofre tal injustiça testemunhal se, e somente se, ela receber um déficit de credibilidade devido ao preconceito de identidade por parte do ouvinte; então, o caso central da injustiça testemunhal é [um] *déficit de credibilidade preconceituoso de identidade* (FRICKER, 2007, p. 28, grifos da autora)

Em outras palavras, um déficit de credibilidade ocorre quando a competência e/ou a confiança de uma conhecedora são deflacionadas por uma audiência; de modo específico, um déficit de credibilidade preconceituoso de identidade ocorre quando essa deflação é devida a um estereótipo de identidade preconceituoso negativo que pode causar danos a agência

⁵ Mais precisamente, um estereótipo de identidade preconceituoso negativo é: “[u]ma associação amplamente difundida e depreciativa entre um grupo social e um ou outro atributo, onde essa associação encarna uma generalização que exhibe alguma resistência (tipicamente, epistemicamente culpável) à contra evidência devido a um investimento afetivo eticamente ruim” (FRICKER, 2007, p. 35).

epistêmica de alguém. Em casos extremos, estereótipos de identidade desse tipo são capazes de impedir uma pessoa de compartilhar seu conhecimento e de participar de outras atividades sociais e epistêmicas. Portanto, quando uma conhecedora é prejudicada durante uma tentativa de compartilhar seu conhecimento por conta de um déficit de credibilidade preconceituoso de identidade⁶, dizemos que ela ou ele sofre uma injustiça testemunhal.

Fricker oferece dois exemplos centrais de injustiça testemunhal: o caso de Marge Sherwood (personagem do filme *O talentoso Ripley* baseado na obra de Patricia Highsmith) e o caso de Tom Robinson (personagem do romance *O sol é para todos* de Harper Lee). Em ambos os exemplos podemos perceber como os preconceitos identitários de gênero e raça operam nas nossas práticas de atribuição espontânea de credibilidade e como o impacto desses preconceitos pode produzir injustiças testemunhais.

O caso de Marge Sherwood ilustra o poder de gênero operando num contexto investigativo. A investigação se concentra no assassinato do noivo de Marge, Dickie Greenleaf. Ambos são membros de uma família branca, rica, dona uma grande indústria estadunidense administrada por Herbert Greenleaf, sogro de Marge. Enquanto a investigação do caso se desenrola, Marge nutre, justificadamente, fortes desconfianças acerca de Tom Ripley, melhor amigo de Dickie. Enquanto todos pensam que Dickie se suicidou, Marge é a única que desconfia que quem matou seu noivo foi Tom.

Herbert e MacCarron, o detetive da família, investigam o caso. Herbert tem um enorme apreço por Tom e pouca simpatia por Marge. Herbert acredita que Marge sabe menos sobre seu noivo do que seu melhor amigo, visto que segundo ele há “o que um homem pode dizer para sua amada e o que admitirá a outro companheiro” (FRICKER, 2007, p. 87). Com essa postura, Herbert perde um importante item de conhecimento que Marge possui. Marge havia encontrado, na casa de Tom, um anel que ela deu de presente à Dickie. Um anel que Dickie jurou nunca tirar dos dedos.

Embora Marge tivesse boas razões para suspeitar de Tom, os preconceitos de gênero comprometiam sua participação efetiva na investigação sobre a morte de seu falecido noivo. Em primeiro lugar, o sogro de Marge a desprezava em sua capacidade de conhecedora por ele ser um homem machista. Em segundo lugar, esse desprezo se deve, também, ao fato de Tom ter endereçado o estereótipo da “mulher histérica” à Marge, um estereótipo preconceituoso

⁶ A partir de agora, irei me referir a esses casos apenas como déficit de credibilidade, ignorando casos pontuais de erro inocente ou de má sorte epistêmica envolvendo a atribuição deflacionada de credibilidade. Para mais detalhes acerca desses casos que não compõem o escopo central das injustiças epistêmicas, ver: FRICKER, 2007, p. 21-23; MAITRA, 2010, p. 198-202. Para um argumento convincente de que há erros inocentes e casos particulares de má sorte epistêmica que precisam de uma atenção especial, ver: MAITRA, 2010, p. 202-204.

sobre as mulheres serem supostamente mais emotivas e irracionais do que os homens, ou quando se quer desqualificar a fala de uma mulher dizendo que ela está delirando. Em suma, ninguém acreditava nas palavras de Marge naquele contexto, nem mesmo seu amigo mais próximo, Peter, quando ela relatou a ele suas desconfianças.

Fricker afirma que havia um verdadeiro “conluio de homens contra as palavras de Marge” (2007, p. 88). Quando Marge manifestou, assertivamente, sua insatisfação com aquele cenário, afirmando que ela sabia que Tom havia assassinado seu noivo, Herbert responde: “Marge, há intuições femininas e há os fatos” (FRICKER, 2007, p. 88). Essa resposta marca um ponto dramático na história, que culmina no silenciamento de Marge. Esse silenciamento é causado pelo uso que muitos homens fazem de estereótipos de identidade que descrevem mulheres como históricas, intuitivas ao invés de racionais, merecedoras de desconfiança e assim por diante.

Fricker argumenta que nesse caso há um exercício de *poder identitário*, um tipo de poder social específico que depende das concepções de identidade presentes no imaginário coletivo. Especificamente, no caso em questão, o poder identitário de Herbert e Tom dependem das concepções acerca do que é ser uma mulher e do que é ser um homem dentro de uma sociedade machista e patriarcal⁷ como a nossa. De acordo com Fricker, as atitudes deles representam um caso de exercício ativo de poder identitário, pois a ação deles não só é capaz de silenciar Marge, como é algo que eles efetivamente fazem.⁸ Portanto, em casos como esse, são as concepções de identidade social presentes no imaginário coletivo que dão suporte ao poder que um Herbert Greenleaf tem para controlar as ações de uma Marge Sherwood. Voltaremos a discutir o caso mais adiante.

Passarei, agora, ao segundo exemplo de injustiça testemunhal oferecido por Fricker para, em seguida, discutir o que ele tem em comum com o caso de Marge Sherwood. O caso é o de Tom Robinson, um homem negro, pobre, com deficiência e morador do condado de Maycomb, no Alabama, durante o ano de 1935. O caso se concentra na acusação indevida de que Tom

⁷ Entendo patriarcado nos termos de bell hooks (2004), como “um sistema político-social que insiste que os homens são inerentemente dominantes, superiores a tudo e a todos considerados fracos, especialmente mulheres e que são dotados do direito de dominar e governar os fracos e de manter esse domínio através de várias formas de terrorismo psicológico e violência” (tradução de Carol Correia, disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/compreendendo-o-patriarcado-por-bell-hooks-3a0f73f5e5f8>. Acesso em: 04 nov. 2021. Entender o patriarcado nesses termos, possibilita compreender que as ações machistas individuais e os preconceitos de gênero localizados não existem isoladamente, mas sim dentro de um sistema político-social que é reforçado por essas mesmas ações e preconceitos. Ações e preconceitos que podem ser perpetuados tanto por homens quanto por mulheres e que desprezam aspectos emocionais-cognitivos tidos como “femininos” e afundam a masculinidade patriarcal em uma grave crise emocional-cognitiva.

⁸ Fricker (2007, p. 15) aponta que Herbert também poderia silenciar Marge passivamente, pois, situados numa relação de poder de gênero, Herbert é capaz de controlar (enquanto homem) as ações de Marge (enquanto mulher) sem necessariamente realizar uma ação. Nesses cenários de opressão de gênero, Marge poderia ser coagida a ficar em silêncio pelo fato de estar na presença de um homem.

teria estuprado Mayella Ewell, uma jovem branca e pobre que sofria abusos sexuais de seu pai, Bob Ewell.

Bob e Mayella levaram o caso ao tribunal do condado e Tom foi considerado culpado, apesar de todas as evidências apontarem para sua inocência. A principal delas é que uma das lesões sofridas por Mayella só poderia ter sido cometida por um agressor que utilizasse a mão esquerda e Tom jamais poderia agredir alguém com sua mão esquerda, pois ele tinha o braço esquerdo todo imobilizado por conta de sua deficiência física. No decorrer do julgamento, fica evidente a impossibilidade de Tom provar sua inocência diante do júri racista.⁹ Acontece o contrário, todas as suas ações são tomadas como “indícios” de sua culpa.

Quando o promotor do caso questionou Tom por ele ter sido visto fugindo da casa dos Ewell, Tom respondeu que estava assustado. Essa resposta foi tomada como indício de sua culpa, já que pessoas de consciência tranquila não fogem assustadas, argumentou o promotor (cf. FRICKER, 2007, p. 24). Mas como analisa Fricker, correr era a melhor escolha disponível para Tom no momento, mesmo que para as pessoas negras daquele contexto, correr era sempre um indício de culpa. O que aconteceu, de fato, foi que Mayella agarrou Tom e deu um beijo em seu rosto enquanto Bob Ewell via a cena pela janela.

Tom passava todos os dias em frente à casa dos Ewell quando voltava do trabalho e regularmente parava para atender algum pedido de Mayella. O promotor pergunta sobre a razão de Tom oferecer tanta ajuda, Tom respondeu de maneira sincera que sentiu pena de Mayella, já que ela parecia trabalhar mais do que todos em sua casa. O sentimento de pena de um homem negro para com uma mulher branca foi tomado como mais um indício de que, assim como todas as pessoas negras do condado, Tom era um mentiroso. Após ter sido condenado injustamente, Tom é morto com um tiro nas costas supostamente tentando fugir da prisão na frente dos guardas (cf. FRICKER, 2007, p. 26).

Na decisão do júri, mesmo com as evidências de que Tom Robinson jamais poderia ter cometido o crime, ele foi considerado culpado. Ao menos, é o que Fricker apela para que consideremos, que o júri realmente achou que Tom Robinson era culpado. Não que eles agiram cinicamente sabendo que ele era inocente, embora isso seja psicologicamente possível. Contudo, para além da explicação psicológica, Gaile Pohlhaus Jr. (2012, p. 726) oferece outra

⁹ Com racismo, me refiro a processos históricos e políticos que, embora se manifestem individual e institucionalmente (como nas ações do júri de Maycomb), é mais amplo e compreende as condições sociais concretas que fundamentam as discriminações cotidianas baseadas no fenótipo. Ver: ALMEIDA, 2020, p. 50. Embora Tom Robinson seja estadunidense e vítima não apenas do racismo fenotípico, mas também em virtude de sua origem (de ter “sangue negro”), direciono minha atenção ao racismo brasileiro que opera com base no fenótipo e não na origem.

explicação razoável, a de que Tom Robinson também sofreu uma injustiça devido a uma “ignorância intencional” do júri.

A partir de Pohlhaus Jr, podemos interpretar que os jurados distorceram o testemunho de Tom porque estavam utilizando recursos epistêmicos inapropriados (práticas interpretativas moldadas pelo patriarcado supremacista branco¹⁰ do Sul dos Estados Unidos) e se recusaram intencionalmente a reconhecer a humanidade de Tom. Como Pohlhaus Jr. argumenta, se os jurados tivessem interessados em interpretar adequadamente o que Tom disse quando afirmou sentir pena de Mayella, eles teriam lançado dúvidas sobre as práticas interpretativas da comunidade local. Além disso, é possível que a ideologia racista que historicamente atribuiu uma suposta superioridade moral aos brancos, tenha interferido no julgamento. Sem essa ideologia operando, talvez os jurados entendessem os sentimentos de Tom. Naquele contexto, esse entendimento distorcido pode ter resultado na anulação da subjetividade de Tom Robinson, conforme discutirei na subseção 1.4.2.

Uma das semelhanças centrais entre os casos de Marge Sherwood e de Tom Robinson se manifesta quando os estereótipos acerca da identidade social das pessoas negras são mobilizados pelo procurador para controlar tanto as ações de Tom quanto as do júri (FRICKER, 2007, p. 28). Lembremos que Tom Ripley e Herbert Greenleaf fizeram algo semelhante ao mobilizar os estereótipos acerca da identidade social das mulheres tidas como “históricas” para controlar as ações de Marge. Do mesmo modo, Tom é impedido de transmitir seu conhecimento porque é tido apenas como um “negro estuprador”¹¹ que mente contra a acusação de uma mulher branca.

Em ambos os casos, há uma violação à agência epistêmica das testemunhas devido aos preconceitos de identidade das respectivas audiências. Os preconceitos de identidade racial e de gênero, nos casos de Marge Sherwood e Tom Robinson, resultam um déficit de credibilidade injusto. Esse déficit, por sua vez, é o resultado de uma violação em nossa norma de credibilidade que afeta a agência epistêmica de ambos. No caso de Marge, ela tem sua competência deflacionada por conta do preconceito de gênero e, por essa razão, é impedida de participar ativamente da investigação sobre a morte de seu falecido noivo; no caso de Tom, ele tem sua

¹⁰ Com o termo supremacia branca, faço referência ao sistema político-social que privilegia social e economicamente as pessoas brancas no ocidente colonial. Ver: MILLS, 1997.

¹¹ Angela Davis faz uma rica análise acerca do mito do estuprador negro no contexto estadunidense, ver: DAVIS, 2016, capítulo 11. A análise de Davis nos dá algumas pistas para entender que, embora Tom Robinson e Mayella Ewell fossem pobres, a raça foi o fator determinante em sua condenação.

confiança deflacionada por conta do preconceito racial e, por esse motivo, é impedido de provar sua inocência.¹²

A injustiça testemunhal, segundo Fricker (2007, p. 17), envolve a seguinte disfunção epistêmica: de um lado, a conhecedora é prejudicada por receber menos credibilidade do que lhe é devida, de outro lado, a audiência, que além realizar uma ação eticamente ruim, perde um item de conhecimento. É o que fica mais nítido no caso de Marge Sherwood. Ela é excluída da investigação ao passo que Herbert Greenleaf perde as evidências que Marge tinha para descobrir quem assassinou seu filho.

Alguém poderia argumentar que a perda de Herbert também é nociva para ele enquanto conhecedor e, conseqüentemente, Herbert também sofreria de injustiça epistêmica. Mas isso não é o caso. A perda do sogro de Marge pode refletir seu azar em não ter confiado nela como deveria, mas não acarreta nenhum prejuízo a sua agência epistêmica. Seus preconceitos obstruíram a aquisição do conhecimento que Marge tentou compartilhar, mas não danificaram sua capacidade enquanto conhecedor, nem o excluíram de participar integralmente da investigação da morte de seu filho. Essa exclusão é um dos elementos centrais que caracterizam o dano perpetrado às capacidades cognitivas de alguém enquanto agente do conhecimento.

Antes de discutir o segundo tipo de injustiça epistêmica, há uma última observação que gostaria de fazer. Me concentrarei nas injustiças testemunhais de caráter *sistemático* e *persistente*. Nos casos de Tom Robinson e Marge Sherwood, a sistematicidade e persistência da injustiça testemunhal pode ser ilustrada por meio do papel desempenhado pelos preconceitos raciais e de gênero. Tais preconceitos promoveram historicamente a imagem de que pessoas negras são essencialmente mentirosas e que mulheres são naturalmente histéricas. Assim como Fricker, entendo que essas injustiças não são apenas localizadas, são uma parte significativa da estrutura social. Fricker está interessada nas injustiças sistemáticas e persistentes, aquelas que como ela diz “‘rastream’ o sujeito através de diferentes dimensões da atividade social – econômica, educacional, profissional, sexual, legal, política, religiosa, e assim por diante” (2007, p. 27).

¹² Embora Fricker (2007, p. 91) considere que a identidade social do júri branco tenha desempenhado um papel importante no caso, ela não considera que o excesso de credibilidade atribuído à Mayella e Bob Ewell seja relevante para a injustiça testemunhal. Para Fricker, o que importa no caso de Tom Robinson e Marge Sherwood é o déficit de credibilidade. Por outro lado, José Medina (2011) e Emmalon Davis (2016) apresentam importantes objeções à Fricker nesse ponto. Medina argumenta que o excesso de credibilidade dos grupos dominantes, em contraste com o déficit das pessoas marginalizadas, é indissociável de alguns casos de injustiça testemunhal, como os de Tom Robinson e Marge Sherwood. Davis defende que há alguns estereótipos de identidade preconceituosos aparentemente elogiosos sobre as pessoas marginalizadas, que embora inflem a credibilidade dessas pessoas, lhes causam sérios prejuízos. Pessoas tidas como *tokens* ou porta-vozes de grupos marginalizados ilustram bem os estereótipos analisados por Davis.

Enquanto a sistematicidade se refere ao fato de que a vítima de injustiça testemunhal pode ser simultaneamente prejudicada em várias atividades sociais, a persistência se refere a como esse prejuízo se deu historicamente. Embora Fricker afirme que a injustiça testemunhal não seja necessariamente sistemática, que há casos incidentais, ela também reconhece que “do ponto de vista de um interesse no amplo padrão de justiça social” (2007, p. 29) os casos sistemáticos são centrais.

Portanto, me concentrarei apenas nos casos sistemáticos e persistentes de injustiça epistêmica. Não por considerar que os casos incidentais sejam menos desastrosos, mas por considerar que são os casos sistemáticos e persistentes que se manifestam em outras dimensões de nossa atividade social, como na educação, tema de minha pesquisa.

1.2. Injustiça hermenêutica

Meu foco nos casos sistemáticos de injustiça testemunhal também possibilita aproximá-los com mais facilidade da outra categoria de injustiça distintivamente epistêmica, a injustiça hermenêutica. Fricker identifica que há um paralelo estrutural entre as injustiças testemunhais e hermenêuticas (cf. 2007, p. 159). Veremos como isso ocorre após trazermos à tona a definição de Fricker e seus exemplos centrais.

Fricker define a injustiça hermenêutica como: “*a injustiça de ter alguma área significativa da própria experiência social obscurecida do entendimento coletivo devido à marginalização hermenêutica*” (2007, p. 158, grifo da autora).

Uma pessoa que tem uma área significativa da própria experiência social obscurecida do entendimento coletivo encontra sérias dificuldades para compreender e comunicar as próprias experiências ou a de seu grupo social. Essa dificuldade se dá, por conta das inadequações dos recursos hermenêuticos compartilhados. Em linhas gerais, para Fricker, recursos hermenêuticos são práticas interpretativas e linguagens que utilizamos para entender os fatos sociais, incluindo experiências pessoais e coletivas (cf. FRICKER, 1999, p. 206). O ponto da autora é que em ambientes opressivos, a linguagem ou a prática interpretativa dominantes empobrecem os recursos hermenêuticos compartilhados tornando-os insuficientes ou inadequadas para compreender os fatos sociais que mais interessam aos grupos oprimidos.

Juliana Aggio e Silvana Ramos (2020) oferecem um ótimo exemplo para essa discussão. Elas demonstram como os ambientes opressivos da filosofia profissional (e da academia, no geral) são capazes de influenciar a maneira como os professores de filosofia interpretam certos fatos sociais a partir de uma posição dominante. No relato das filósofas, muitas atitudes que

esses professores interpretam como “paquera” no ambiente profissional, na verdade, são casos explícitos de assédio sexual. Elas escrevem:

Há, de um lado, um olhar mais penetrante e mesmo invasivo, um abraço mais apertado do que de costume, um tom mais afetuoso na fala ou uma piada com outras intenções, um comentário sobre a roupa ou sobre os contornos do corpo salientes, uma fala elogiosa como estratégia de sedução, uma mão nos cabelos da aluna até situações mais evidentemente invasivas que pretendem forçar o ato sexual e, de outro, um professor que procura normalizar, naturalizar ou diminuir a vileza de sua própria atitude, como se fosse algo corriqueiro e cotidiano, como se fosse típico de um homem que não consegue se conter diante da beleza feminina, como se fosse uma cantada na forma de piada ou uma brincadeira, como se fosse *apenas* um elogio (AGGIO; RAMOS, 2020, grifo das autoras).

Antes de tudo, é importante notar que o assédio sexual não é apenas uma questão epistemológica, mas é, sobretudo, uma questão política, como afirmam as autoras. Contudo, do ponto de vista epistemológico, poderíamos afirmar que a tentativa de normalizar, naturalizar ou suavizar atitudes de assédio sexual por parte dos professores constitui um exemplo vivo de como a linguagem dominante pode alimentar as injustiças e opressões sociais e epistêmicas. A interpretação distorcida de alguns professores sobre o assédio sexual é um exemplo real de como recursos hermenêuticos inadequados prejudicam as estudantes que são vítimas de assédio de ter sua experiência traumática devidamente compreendida (tanto no nível individual quanto coletivo) e combatida dentro do ambiente acadêmico filosófico.

De acordo com Fricker (cf. 2007, p. 153), essas inadequações nos recursos hermenêuticos existem porque anteriormente houve uma *marginalização hermenêutica* do grupo social ao qual a pessoa prejudicada se encontra. No caso acima, as inadequações se explicam porque as mulheres são historicamente marginalizadas da produção filosófica e, por essa razão, tem menos poder que os filósofos homens para moldar os recursos hermenêuticos compartilhados. Estar marginalizada/o hermenêuticamente é o mesmo que estar em uma situação de desvantagem com relação aqueles/as que têm o poder de moldar os recursos hermenêuticos compartilhados. Segundo Fricker: “os poderosos têm uma vantagem injusta na estruturação de entendimentos sociais coletivos” (2007, p. 147). Nessa situação, uma pessoa sem poder social e epistêmico pode ser excluída de participar em práticas de criação e compartilhamento de significados sociais (*meaning-making* e *meaning-sharing*) (cf. MEDINA, 2017, p. 41).

Essa exclusão é injusta porque ela é resultado de um tipo de preconceito de identidade que está coordenado, no âmbito do imaginário, com as estruturas de poder social. Por isso, o preconceito que envolve os casos de injustiça hermenêutica é entendido, por Fricker, como um *preconceito de identidade estrutural*. Segundo a autora, um preconceito estrutural é “o preconceito que afeta as pessoas em virtude de seu pertencimento a um grupo socialmente sem

poder [*powerless*] e, portanto, em virtude de um aspecto da sua identidade social” (FRICKER, 2007, p. 155).

Além disso, Fricker explica que a marginalização é uma condição necessária para que as injustiças hermenêuticas ocorram, mas não é uma condição suficiente, já que as injustiças acontecem durante uma tentativa real de se comunicar. Ou seja, estar em uma posição de marginalização hermenêutica é ser uma potencial vítima da injustiça hermenêutica, mas não é ser necessariamente uma vítima real da injustiça (cf. 2007, p. 159).

Vejam como isso pode ser ilustrado a partir dos dois exemplos discutidos por Fricker. Ambos foram extraídos da obra de Susan Brownmiller, *In Our Time: Memoir of a Revolution* [Em Nosso Tempo: Memória de uma Revolução]. Os exemplos aqui são reais e ilustram o engajamento histórico do movimento feminista da segunda onda com a superação de injustiças de caráter hermenêutico (engajamento que está como pano de fundo da teoria de Fricker). As personagens dos exemplos históricos são Wendy Sanford e Carmita Wood.

Wendy Sanford era uma mulher branca, rica e de família conservadora que recentemente havia dado à luz a uma criança. Depois do nascimento de seu filho, Wendy começou a sentir algo que não conseguia explicar. Ela e seu marido a culpavam injustamente por essa falta de compreensão. Certa vez, sua amiga Esther Rome, a levou a uma reunião de mulheres que discutiam, dentre outras coisas, assuntos como a depressão pós-parto. Wendy nunca tinha ouvido falar do assunto e só quando começaram a conversar sobre ele que ela percebeu que esse conceito iluminava aquela parte de sua experiência que ela não compreendia bem.

Nesse caso, o conceito de depressão pós-parto estava disponível, mas era amplamente mal compreendido. Fricker (2007, p. 149) afirma que o momento em que Wendy compreende o conceito de “depressão pós-parto”, ela não só tem um avanço cognitivo como também supera uma injustiça hermenêutica. Uma injustiça que causava danos em sua capacidade de conhecedora e de outras mulheres que sofriam do mesmo problema. Tais mulheres, segundo Fricker, eram prejudicadas ao tentar compreender e comunicar uma área significativa de sua experiência social.

O segundo exemplo é ainda mais problemático. O caso é o de Carmita Wood, uma mulher negra¹³, aparentemente de classe média, que se tornou a primeira assistente administrativa

¹³ Embora essa não pareça ser uma questão para Fricker, Briana Toole (2019, p. 615) afirma que Carmita Wood era uma mulher negra e que isso precisa ser considerado na compreensão de sua experiência decorrente da hipersexualização dos corpos de mulheres negras, uma importante questão interseccional de raça e gênero. Identifiquei outros dois artigos que reivindicam o protagonismo das mulheres negras no movimento de combate ao assédio sexual nos Estados Unidos e que fazem referência à Carmita Wood. Embora esses artigos não sejam provas conclusivas, são indícios relevantes para a tese de que Carmita Wood era negra. Ver:

mulher do Laboratório Nuclear da Universidade de Cornell nos Estados Unidos, em 1971. Carmita trabalhou nessa Universidade durante cinco anos até ser promovida ao referido cargo. Quando foi promovida, ela começou a ser assediada sexualmente por seu chefe, Boyce McDaniel. Entretanto, Carmita viveu em uma época em que o conceito de “assédio sexual” não estava disponível no entendimento coletivo ou, ao menos, não era uma ideia consolidada. Esse fato prejudicou Carmita de comunicar o que estava acontecendo. Além de sofrer inúmeros problemas de saúde por conta do assédio, quando Carmita teve de se demitir ela não conseguiu o seguro-desemprego. No formulário de solicitação, havia um campo onde ela precisava preencher o motivo da demissão. Ela não conseguiu encontrar as palavras que descreviam o ocorrido e informou ter se demitido por motivos pessoais (cf. FRICKER, 2007, p. 149-150).

Fricker conta que só quando Carmita levou o caso a uma reunião com a professora e jornalista feminista Lin Farley foi que as mulheres ali reunidas tiveram um tipo de *insight*, uma pista sobre como nomear aquela experiência que antes elas não conseguiam definir. Depois de um tempo de esforço intelectual coletivo elas encontraram, então, o conceito de assédio sexual.

Nesse caso, podemos compreender como Carmita e as mulheres que vivenciaram situações similares “sofreram (dentre outras coisas) uma desvantagem cognitiva aguda” (FRICKER, 2007, p. 151) causada pela falta de um conceito que abarcasse sua experiência social de maneira adequada. É essa desvantagem cognitiva que caracteriza o dano epistêmico causado à Carmita Wood enquanto agente epistêmica. Mas o que parece ser mais acentuado, por Fricker, nos exemplos de Wendy Sanford e Carmita Wood são as “condições sociais de fundo que conduzem à lacuna hermenêutica relevante” (2007, p. 152), isto é, a marginalização hermenêutica que prejudicou ambas. Nas palavras de Fricker (2007, p. 161):

Somente quando o empobrecimento coletivo é concretamente situado em situações sociais específicas é que ele se torna especialmente e injustamente desvantajoso para alguns grupos, mas não para outros. Lacunas hermenêuticas são como buracos [na camada de] ozônio – são as pessoas que vivem embaixo deles que sofrem as queimaduras.

Entretanto, como afirmei anteriormente, a marginalização hermenêutica é apenas uma condição necessária para que a injustiça ocorra. A injustiça hermenêutica só acontece, de fato, durante uma tentativa real de se comunicar, de acordo com Fricker (cf. 2007, p. 160-161). E por ser em tentativas de comunicação que a injustiça hermenêutica ocorre, é que a autora amplia a ideia de que as injustiças hermenêuticas também podem ocorrer pela ausência de

entendimento sobre as formas de se comunicar. Certos sotaques, estilos expressivos, vernáculos etc., entrariam nesse escopo da injustiça hermenêutica.

Afirmar no começo dessa seção que, a partir dos casos sistemáticos, poderíamos traçar um paralelo estrutural entre as injustiças testemunhais e hermenêuticas. Pois bem, o caso de Carmita Wood ilustra bem esse paralelo. Ele consiste no fato de que as injustiças hermenêuticas podem ser agravadas pelas injustiças testemunhais e vice-versa. Pense em Carmita tentando comunicar sua experiência a alguém que não leve a sério as palavras de uma mulher. É muito provável que ela seja duplamente afetada pelas injustiças epistêmicas, uma vez porque suas declarações seriam deflacionadas e outra porque sua experiência estaria obscurecida no entendimento social coletivo (cf. FRICKER, 2007, p. 160).¹⁴

Grosso modo, Fricker afirma que os preconceitos de identidade localizados, presentes nos casos de injustiça testemunhal, reforçam a injustiça hermenêutica, embora esse segundo tipo de injustiça seja resultado de um preconceito de identidade estrutural. Contudo, Ishani Maitra (2010) e José Medina (2011) vão além, ela e ele afirmam que o caminho inverso também ocorre. Preconceitos de identidade estruturais costumam estar presentes em alguns casos de injustiça testemunhal.

Por um lado, Maitra (2010, p. 209-210) defende que a avaliação do poder e do alcance de um estereótipo localizado deve envolver a avaliação ampla de como a sociedade está estruturada. A partir de Maitra, percebemos o quanto os preconceitos localizados e estruturais se encontram em muitos casos sistemáticos de injustiça testemunhal e hermenêutica. Nessa perspectiva, avaliar a estrutura social de forma ampla seria uma forma de avaliar de maneira mais profunda o impacto de um determinado preconceito de identidade numa interação epistêmica.

No mesmo sentido, Medina (2011, p. 27) considera que a injustiça hermenêutica é indissociável de alguns casos de injustiça testemunhal. Para ele, enquanto certas experiências de grupos marginalizados não forem devidamente compreendidas no imaginário social, pessoas desses grupos continuarão a sofrer de injustiça testemunhal. Segundo Medina, foi isso que ocorreu no paradigmático caso de Tom Robinson, ele foi vítima de injustiça testemunhal e hermenêutica ao mesmo tempo. Além do déficit de credibilidade endereçado a Tom pelo júri branco, havia distorções acerca de suas experiências no entendimento social coletivo. O júri não compreendia o sentimento de pena de um homem negro para com uma mulher branca.

¹⁴ Fricker afirma que há uma “deflação de credibilidade descontrolada” (2007, p. 160) nesses casos. Um déficit de credibilidade que impossibilita qualquer tipo de comunicação entre a testemunha e o ouvinte preconceituoso.

Os argumentos de Maitra e Medina reforçam ainda mais a relação de contribuição entre as injustiças testemunhais e hermenêuticas, mas não vão tão fundo quanto Kristie Dotson que caracteriza um tipo distintivo de *injustiça contributiva* que Fricker parece não ter considerado.

1.3. Opressões epistêmicas e injustiça contributiva

Como afirmei na introdução, Kristie Dotson caracteriza os casos sistemáticos e persistentes de injustiça epistêmica como instâncias de *opressão epistêmica*. Assim como Fricker, Dotson (2012a) continua sustentando a ideia de que as opressões são persistentes e ocorrem cotidianamente, podendo aparecer, inclusive, de modo irrefletido quando trabalhamos para combatê-las. Especificamente, nesse ponto, não há diferenças consideráveis entre Dotson e Fricker. O que marca a principal diferença entre elas é que Dotson define um tipo específico de opressão epistêmica que seria irreduzível a outras formas de opressão social, enquanto Fricker entende que as injustiças epistêmicas sistemáticas são instâncias de injustiças sociais mais gerais (cf. BAILEY, 2014, p. 66; SANTOS, 2018, p. 220).

Dotson (2014, p. 116) define essa opressão, como um tipo de “violação [*infringement*] persistente e injustificada da habilidade de utilizar persuasivamente os recursos epistêmicos compartilhados que impedem alguém de contribuir para a produção do conhecimento”. Lembrando que a agência epistêmica é a capacidade de utilizar persuasivamente os recursos epistêmicos compartilhados e contribuir para a produção do conhecimento, inclusive, revisando esses recursos caso seja necessário (ver nota de rodapé nº 4), então, o conceito de opressão epistêmica se refere a uma exclusão epistêmica que viola a agência epistêmica de uma pessoa.

Dotson (2012a; 2014) reconstrói o argumento de Fricker caracterizando as injustiças testemunhais e hermenêuticas como opressões epistêmicas de primeira e segunda ordem, respectivamente. Mas, além dessas opressões de primeira e segunda ordem, haveria uma injustiça contributiva, que seria uma opressão epistêmica de terceira ordem.¹⁵ Segundo Dotson:

A injustiça contributiva ocorre porque existem diferentes recursos hermenêuticos que o perceptor poderia utilizar para além de recursos hermenêuticos estruturalmente preconceituosos, e o perceptor recusa-se intencionalmente “a reconhecer e adquirir as ferramentas necessárias para conhecer partes inteiras do mundo” (DOTSON, 2012a p. 32).

¹⁵ Essas ordens são modelos heurísticos utilizados por Dotson para caracterizar a ordem de mudança necessária para promover a Justiça Epistêmica. Tratarei dessas ordens de mudança no capítulo 3, quando discutir as propostas da autora em favor da Justiça Epistêmica.

Em outras palavras, ao conceituar a injustiça contributiva, Dotson demonstrou que os recursos hermenêuticos que utilizamos para fazer sentido de nossas experiências não são universais. Diferentes grupos sociais utilizam diferentes recursos para interpretar o ambiente em que estão situados. A partir de Dotson e Pohlhaus Jr., percebemos que Fricker deixou de fora de sua análise essa consideração sobre a pluralidade de recursos hermenêuticos existentes. De certa forma, Dotson argumenta que deixar de reconhecer essa pluralidade de recursos é uma das condições para que a opressão epistêmica de terceira ordem ocorra.

Entretanto, o que caracteriza uma injustiça contributiva não é apenas uma falta de reconhecimento da pluralidade dos recursos hermenêuticos, é uma recusa intencional. Mais especificamente, uma *ignorância intencional situada*. Em resumo, uma ignorância que é relativa à situação socio-epistêmica de uma pessoa é aquela que a faz ignorar certos domínios do conhecimento por conta de uma “confiança” prejudicial na adequação de seus recursos hermenêuticos situados (cf. DOTSON, 2011, p. 241).

Por exemplo, uma pessoa que está situada em vantagem nas relações de poder pode confiar que seus recursos hermenêuticos respondem bem às experiências sociais no geral e, por conta disso, decidir não gastar energia considerando recursos alternativos. Assim, essas pessoas podem se recusar intencionalmente a se engajar no aprendizado de recursos hermenêuticos produzidos pelas pessoas em desvantagem nas relações de poder, até porque pode ser bem mais confortável para os poderosos ignorar sua própria condição de privilégio¹⁶ (cf. POHLHAUS, 2012, p. 721).

Além disso, afirmar que há diferentes recursos hermenêuticos produzidos pelas pessoas marginalizadas é salienta a especificidade da opressão epistêmica de terceira ordem em relação à injustiça hermenêutica. As vítimas desse tipo de opressão, são necessariamente incapazes compreender as próprias experiências ou de comunicá-las, como parece ocorrer em casos de injustiça hermenêutica. Dotson argumenta que, muitas vezes, as pessoas marginalizadas compreendem suas próprias experiências sociais e até mesmo comunicam elas de maneira

¹⁶ Assim como Kristie Dotson, utilizo “privilégio” como um termo relativo. Nas palavras da autora: “Segundo Peggy McIntosh, o privilégio sistêmico se refere ao ‘poder não conquistado conferido sistematicamente’ (McIntosh 2008, 66). Embora muitas vezes afro-americanas, por exemplo, possam ser privilegiadas em relação a muitas vezes haitianas em termos da sua capacidade de impacto nas esferas sociais dos EUA, ambas são desprivilegiadas no que diz respeito a muitas vezes brancas. Por sua vez, as vozes brancas ricas são frequentemente privilegiadas em relação às vozes brancas pobres. O termo ‘privilégio’, nesta análise, se refere a uma estrutura mais ampla de avaliação, onde estruturas inteiras de legitimação são contaminadas com o privilégio opressivo de certas identidades sociais e práticas de investigação social, sob a forma de ‘poder não conquistado conferido sistematicamente’” (DOTSON, 2012b, p. 12).

inteligível, mas o que ocorre na opressão de terceira ordem é uma incompreensão por parte de quem utiliza recursos hermenêuticos inadequados.

Dotson (2014, p. 116) explica que as opressões epistêmicas de terceira ordem são problemas intrínsecos aos nossos *sistemas epistemológicos*. Isto é, ao conjunto de recursos epistêmicos compartilhados em uma comunidade, um conjunto que inclui uma gama de outros recursos, além dos hermenêuticos. Nas palavras da autora:

Os sistemas epistemológicos, aqui, referem-se aos nossos modos de vida epistêmicos em geral. Eles incluem imaginários sociais operativos instituídos, hábitos de cognição, atitudes em relação as conhecedoras e/ou quaisquer sensibilidades relevantes que estimulem ou dificultem a produção de conhecimento. Um sistema epistemológico é um conceito holístico que se refere a todas as condições para a possibilidade de produção e posse de conhecimento. Como tal, os sistemas epistemológicos são altamente resilientes. (DOTSON, 2014, p. 121)

Como argumenta Dotson, sistemas epistemológicos são formados porque precisamos, enquanto agentes epistêmicas/os socialmente situadas/os, compartilhar os recursos que utilizamos para conhecer o ambiente que nos envolve. E, quando esses recursos funcionam para uma série de tarefas que realizamos, tendemos a preservá-los. Preservando esses recursos construímos um sistema epistemológico *resiliente*. Uma resiliência que pode ser mensurada pela capacidade adaptativa do sistema diante de eventuais distúrbios. Quanto maior a capacidade adaptativa de um sistema, maior será sua resiliência.

É importante ressaltar que Dotson não está propondo que sejamos contra a capacidade adaptativa ou estabilidade dos sistemas epistemológicos, ainda que, em alguns casos, essa estabilidade contribua para a promoção de maus hábitos cognitivos e ignorâncias. O ponto é que a necessidade de utilizar sistemas epistemológicos resilientes se transforma em um grande dilema da nossa vida epistêmica em comunidade. De um lado, precisamos de um sistema resiliente e estável para compartilhar os recursos que utilizamos para conhecer o mundo a nossa volta, incluindo as outras pessoas, de outro lado, essa resiliência torna um sistema menos suscetível a mudanças mais radicais.

Sendo pouco suscetível a mudanças, certos modos de vida marginalizados que destoam daquilo que é abarcado pelos recursos epistêmicos de um sistema podem ser rejeitados com certa “confiança” de que não há nada de errado com essa rejeição. Talvez, a melhor saída seja ter ciência do dilema em torno da resiliência epistemológica dos sistemas, até porque saber mensurar a resiliência de um sistema pode ser a melhor forma de mensurar o grau de mudança e de perturbação necessária para desestabilizar o sistema epistemológico quando for necessário.

Como vimos, essa rejeição de modos de vida marginalizados não ocorre apenas quando a pessoa recebe um déficit de credibilidade ou sofre de uma desvantagem hermenêutica, ela também ocorre quando se ignora intencionalmente a existência de recursos ou sistemas epistemológicos alternativos. Dotson menciona que uma opressão de terceira ordem é mais comum de ocorrer e mais facilmente identificada em cenários de choque cultural, isto é, quando uma pessoa que opera com recursos epistêmicos próprios de uma cultura não é capaz de perceber que seus recursos são inadequados para compreender experiências culturais diversas e heterogêneas. Breno Santos (2018, p. 221) ilustra bem um cenário como esse:

Imagine um cenário no qual alguma pessoa ligada a uma cultura tradicional (nativa ou indígena, por exemplo) testemunha verdadeiramente sobre a cura para uma enfermidade, tendo sua informação desacreditada de saída em meios não tradicionais (no sentido acima). Rejeições e descréditos desse tipo podem ser frutos de uma resistência dos recursos de um sistema epistêmico em absorver discursos desafiadores vindos daquilo que está à margem do que é convencionalmente aceito.

Portanto, a partir dessa discussão, poderíamos definir uma opressão epistêmica de terceira ordem como *uma falha persistente de um sistema epistemológico em captar apropriadamente certas experiências sociais marginalizadas*. Uma falha que é potencialmente danosa à agência epistêmica de uma pessoa, uma vez que compromete sua habilidade de utilizar persuasivamente os recursos epistemológicos de um sistema e de revisar os mesmos recursos quando eles se mostram inadequados. Alguém que tenha sua agência epistêmica comprometida no sentido de ser privada de contribuir na revisão ou correção dos recursos epistemológicos de um sistema, é excluída da atividade de produção do conhecimento e, portanto, sofre um dano em sua capacidade de conhecedora.

1.4. Alguns danos associados às injustiças e opressões epistêmicas

Desde o começo deste capítulo tenho falado sobre os danos causados às capacidades de conhecedora das vítimas de injustiça e opressão epistêmica. Deixe-me tratar dessas questões. Como Miranda Fricker e Kristie Dotson vem demonstrando, exclusões epistêmicas como as injustiças e as opressões são fenômenos comuns nas nossas práticas epistêmicas. A partir das autoras, percebemos que há uma variedade de danos que acompanham essas exclusões, alguns epistêmicos e outros práticos. Os danos práticos no caso de Carmita Wood, foi que ela desenvolveu problemas de saúde por conta do assédio sexual que sofreu, além de ter seu seguro-desemprego negado; no caso de Tom Robinson, ele foi condenado à prisão e, posteriormente, foi assassinado lá dentro.

Certamente eu considero que esses danos são relevantes do ponto de vista mais amplo da justiça social, mas meu interesse nessa discussão são os danos estritamente epistêmicos, aqueles que violam nossa agência epistêmica. Ainda que ter a agência epistêmica violada é ter violada parte da própria humanidade e isso não seja apenas um dano epistêmico, distinguir os dois danos pode ser útil para entender de maneira mais acurada como eles se relacionam com as injustiças e as opressões de caráter distintivamente epistêmico.

1.4.1. Silenciamento e objetificação

Começarei pelos danos epistêmicos secundários, pois a caracterização geral deles é um pouco menos controversa que dos danos primários, sobre os quais me aprofundarei adiante. Fricker (2007, p. 47-49) caracteriza os danos epistêmicos secundários como aqueles que minam as capacidades de autoconfiança das vítimas de injustiça. Nesse sentido, as vítimas de injustiça e opressão epistêmica ficariam mais vulneráveis a perder a justificação para suas crenças, bem como ter sua coragem e autonomia epistêmica inibidas (cf. FRICKER, 2007; POHLHAUS JR., 2014a). Em resumo, o dano epistêmico secundário se trata de um tipo de insegurança desproporcional que leva uma pessoa a duvidar de suas próprias capacidades cognitivas.

Esse dano epistêmico secundário pode ser ilustrado de maneira mais direta pelo caso de Marge Sherwood, em que ela é estigmatizada como uma mulher histérica e não racional. Mas também poderia ser o caso de Wendy Sanford e Carmita Wood, já que elas sofrem uma desvantagem hermenêutica que dificulta a compreensão de uma área significativa de suas experiências sociais que são de profundo interesse para elas (cf. FRICKER, 2007, p. 150-151). Seguindo os desdobramentos dos casos discutidos até aqui, não é difícil imaginar que em algum momento elas possam ter duvidado das próprias capacidades cognitivas. Não porque elas não eram competentes para isso, mas porque os recursos hermenêuticos inadequados criavam obstáculos para que elas compreendessem suas experiências.

Em linhas gerais, o que distingue o dano da injustiça testemunhal do dano da injustiça hermenêutica é o modo pelo qual o preconceito afeta as pessoas. No caso de injustiça testemunhal o preconceito afeta a vítima por meio de outro agente, no caso da injustiça hermenêutica a vítima é afetada pelos preconceitos estruturais presentes nos recursos hermenêuticos enviesados (cf. FRICKER, 2007, p. 162). Tendo algum entendimento geral dos danos secundários, podemos nos aprofundar em outros aspectos do dano epistêmico primário, que são de maior interesse para Fricker e outras teóricas e teóricos das injustiças e opressões epistêmicas (DAVIS, 2016; DOTSON, 2011; POHLHAUS JR., 2014; MCGLYNN, 2020;

MEDINA, 2018). Na subseção 4.1.2., desenvolverei uma proposta alternativa para compreender outro tipo de dano.

A partir de Fricker, o dano epistêmico primário é marcado por dois tipos de silenciamento: o silenciamento causado por uma *injustiça testemunhal preventiva* e o silenciamento causado pela *objetificação epistêmica*. Enquanto o primeiro tipo de silenciamento ocorre quando um déficit de credibilidade preconceituoso afeta a pessoa antes mesmo dela emitir um testemunho (cf. FRICKER, 2007, p. 130), o segundo mina qualquer possibilidade de o testemunho ser reconhecido como tal; a pessoa perde a condição da fala no sentido de perder a reciprocidade de um ouvinte durante uma tentativa de se comunicar. Em outras palavras, a pessoa se torna mero objeto dentro de uma troca testemunhal (cf. FRICKER, 2007, 140-141).

A partir de Fricker, é possível pensar que o primeiro tipo de silenciamento também tenha relação com a injustiça hermenêutica. Ter o testemunho deflacionado preventivamente é ser privado/a do exercício de compartilhamento de significados sociais (ver seção 1.2.), é não ter suas opiniões, juízos ou compreensões de mundo solicitadas e agregadas nos recursos hermenêuticos coletivos. De acordo com Fricker (2007, p. 130): “[a]ssim, operações puramente estruturais do poder identitário podem controlar quais contribuições se tornariam públicas e quais não”.

O segundo tipo de silenciamento se apresenta numa espécie de tratamento epistêmico desumanizador, que desconsidera a pessoa como sujeito ativo numa determinada atividade epistêmica. Se, ao invés de sermos tratados/as como informantes, formos tratados/as como nada mais do que uma fonte de informação, então, sofreremos um tipo de objetificação epistêmica. Ser mera fonte de informação, é ser considerado/a apenas um objeto passivo sob o qual se coleta informações e não uma pessoa que pode participar ativamente e autonomamente da vida epistêmica de uma comunidade (cf. FRICKER, 2007, p. 131-133).

Influenciada pelo trabalho de Martha Nussbaum sobre objetificação moral, Fricker se aprofunda na noção de objetificação epistêmica. Em uma espécie de analogia, Fricker argumenta que não seria errado tratar as pessoas como fonte de informação em alguns contextos, desde que esse tratamento não ocorra “*em qualquer situação*” (2007, p. 135, grifo da autora). Parece plausível pensar que não há mal algum em colher informações de outras pessoas em determinados contextos. Por exemplo, quando nos informamos através da conversa dos outros. Considere que você quer descobrir onde será a aula de hoje e, por acaso, ouve seu professor dizendo para outro estudante que a aula será na sala 13. Em casos como esse, utilizar

o professor como fonte de informação não parece ser um problema, desde que ele não seja tratado assim em qualquer situação, independente do contexto.

Contudo, alguns críticos como Aidan McGlynn (2020) sugerem que é possível ampliar a analogia de Fricker e considerar outras sete formas de objetificação a partir de Nussbaum. O autor afirma que Fricker fez analogia com apenas uma dessas formas de objetificação discutidas por Nussbaum, a da objetificação enquanto *inércia*, que é considerar que pessoas objetificadas não conseguem exercer sua agência epistêmica, ainda que realizem alguma atividade (cf. 2020, p. 833). Segundo McGlynn, se ampliarmos o escopo da objetificação, poderíamos acomodar alguns contraexemplos lançados à teoria de Fricker.

O principal deles, é o de Gaile Pohlhaus Jr que afirma que nem sempre uma pessoa desumanizada é tratada como objeto inerte ou passivo, às vezes, ela também é desumanizada por ser tratada como um “outro”. Pohlhaus Jr. sugere um modelo alternativo para entender os danos epistêmicos primários da injustiça testemunhal, a saber, o modelo sujeito/outro baseado na perspectiva dos “sujeitos derivados” de Ann Cahill. Em resumo, a noção de Cahill sobre “sujeito derivado” explica que a existência do “outro” é redutível a uma derivação (*derivatization*) da ideia do “eu” dominante. Nas palavras de Pohlhaus Jr., “*ser relegado ao papel de outro epistêmico, é ser tratada como se a gama das capacidades de um sujeito fosse meramente derivada das de outro*” (2014, p. 107, grifos da autora).

De acordo com McGlynn, a teoria de Nussbaum sobre a objetificação propõe categorias que poderiam abarcar esse contraexemplo de Pohlhaus Jr. Uma delas, seria a categoria de objetificação por *fungibilidade*, isto é, objetificar uma pessoa por considerá-la intercambiável com outras do mesmo grupo social ou de outros grupos sociais com características análogas. Por exemplo, Emmalon Davis (2016), fala de pessoas tomadas como *tokens* ou porta-vozes de grupos marginalizados, pessoas que são obrigadas a “representar” certos grupos sociais em espaços públicos em serviço dos interesses dominantes.

Das sete formas de objetificação, McGlynn dá mais ênfase a categoria de objetificação por *violabilidade* em Nussbaum. Esse tipo de objetificação ocorre quando o “objetificador trata o objeto como ausente de limites de integridade, como algo permissível de se quebrar, esmagar, invadir” (MCGLYNN, 2020, p. 833). McGlynn (2020, p. 843) afirma que ser tratado/a como não tendo limites de integridade [*boundary-integrity*] é estar sofrendo a ação de alguém que considera permitido interferir em nossas crenças sem nosso consentimento. A partir de Veronica Ivy, McGlynn sugere que o fenômeno psicológico de manipulação emocional denominado *gaslighting* seja um bom exemplo para esse tipo de objetificação.

Uma pessoa que comete *gaslighting*, se comporta como se fosse permitido manipular emocionalmente outra pessoa, induzindo reações, percepções, memórias e produzindo dúvidas sobre suas capacidades cognitivas. McGlynn também sugere que alguns casos de injustiça testemunhal são *gaslighting*. Por exemplo, quando Herbert Greenleaf tentou induzir Marge Sherwood a acreditar que ela não poderia saber o que aconteceu com seu noivo por causa de suas “intuições femininas”.

Em termos epistêmicos, a objetificação por violabilidade pode ser

[...] o tratamento de alguém como violável no seu papel de agente epistêmico, onde isso envolve certas formas de manipulação destinadas a *destruir* a capacidade dessa pessoa de se opor ao ponto de vista que se preferiria que tivesse (MCGLYNN, 2020, p. 844, grifo nosso).

Concordo com McGlynn nesse ponto e sugiro ainda que esse tipo de objetificação também ocorre numa dimensão coletiva mais ampla. A objetificação por violabilidade pode se manifestar através do epistemicídio, conforme discutirei na próxima subseção (1.4.2).

Antes disso, gostaria de abordar outros dois tipos de silenciamento analisados por Kristie Dotson (2011) e que acompanham outros tipos de dano epistêmico. Diferente do que defendeu Fricker, as práticas de silenciamento analisadas por Dotson não são caracterizadas como casos de objetificação, mas sim de *violência epistêmica*. Segundo Dotson:

A violência epistêmica é uma falha de uma audiência em [ser] comunicativamente recíproca, intencional ou não intencionalmente, em trocas linguísticas devido à ignorância perniciosa. A ignorância perniciosa é uma ignorância confiável ou uma incompetência contrafactual que, num dado contexto, é danosa (DOTSON, 2011, p. 242).

Essa perspectiva de Dotson continua preservando a análise contextual de Fricker, mas amplia a compreensão sobre a identificação do silenciamento, focando menos nas vítimas silenciadas do que nos contextos de trocas linguísticas em que os silenciamentos são produzidos. Dotson aponta que a primeira condição para uma troca linguística é a reciprocidade. Tanto Dotson quanto Fricker compartilham a concepção de Jennifer Hornsby de que um testemunho, para ser bem-sucedido, precisa da reciprocidade de uma audiência que tenha a capacidade de ouvir e compreender aquilo que uma falante diz com a intenção de ser ouvida (cf. DOTSON, 2011, p. 237; FRICKER, 2007, p. 140). Em resumo, Dotson afirma que quando uma audiência falha nessa reciprocidade por conta de uma *incompetência contrafactual* potencialmente danosa, ela comete uma violência epistêmica contra a informante.

De acordo com Dotson (2011, p. 241), algumas ignorâncias podem aparentar ser “confiáveis”, mas se revelam como uma *incompetência contrafactual* com relação a certos domínios do conhecimento. Essa incompetência, por sua vez, é uma “sensibilidade mal ajustada

à verdade com respeito a algum domínio do conhecimento” (DOTSON, 2011, p. 241). Por exemplo, quando alguém se recusa a acreditar em certas verdades que tensionam suas crenças de antemão.

Grada Kilomba (2019) e bell hooks (2019) têm uma posição parecida. Kilomba afirma que a resistência da pessoa colonizada confronta os sujeitos colonizadores em suas maneiras de ouvir. Do mesmo modo, hooks defende que uma fala libertadora é capaz de desafiar, provocar, incomodar, ameaçar ou confrontar um ouvinte, não apenas em sua maneira de ouvir, mas também de ser. Tal confrontação, segundo Kilomba, levou o colonizador a um tipo de desconforto cognitivo em ter que aceitar as verdades da pessoa colonizada, verdades que por muitas vezes foram negadas, reprimidas ou “mantidas em silêncio como segredo” (KILOMBA, 2019, p. 41). Tais verdades se referem a escravidão, colonialismo, patriarcado, racismo, sexismo, e a outros assuntos que poderiam causar tensão no entendimento social coletivo dominante e na subjetividade do colonizador.

Dotson (2011) identifica duas práticas de silenciamento que resultam da violência epistêmica: a aquietação e o sufocamento testemunhal. A compreensão de Dotson sobre essas práticas de silenciamento tem influência direta do trabalho de Patrícia Hill Collins. Sobre o primeiro tipo de silenciamento, Dotson explica que ele ocorre quando uma pessoa não é devidamente identificada como conhecedora por conta das *imagens de controle*¹⁷ que distorcem a maneira como os outros percebem a identidade social da conhecedora em questão. Segundo Dotson (2011, p. 243), certas imagens de controle afetam a maneira como mulheres negras são vistas enquanto agentes epistêmicas. Por exemplo, algumas imagens de controle podem levar mulheres negras a terem suas capacidades cognitivas subestimadas e, assim, essas mulheres não conseguem ser devidamente ouvidas. No contexto acadêmico, as imagens de controle funcionam como uma ignorância perniciosa que pode ter como dano, a negação de toda uma tradição intelectual criada e mantida pela produção teórica de mulheres negras, como é o caso do Pensamento Feminista Negro (cf. DOTSON, 2011, p. 242-243). Portanto, ao ter suas capacidades cognitivas subestimadas, as mulheres negras deixam de ser devidamente ouvidas enquanto agentes epistêmicas e, conseqüentemente, deixam de ser percebidas enquanto pessoas capazes de produzir conhecimento.

¹⁷ No contexto brasileiro, Winnie Bueno descreve bem o que são as imagens de controle: “As imagens de controle são a justificativa ideológica que sustenta a continuidade dos sistemas de dominação racistas e sexistas que buscam manter as mulheres negras em situação de injustiça social. [...] As imagens de controle fazem parte de uma ideologia generalizada de dominação, que opera a partir de uma lógica autoritária de poder, que nomeia, caracteriza e manipula significados sobre as vidas de mulheres negras que são dissonantes daquilo que elas enunciam sobre si mesmas” (BUENO, 2020 p. 78-79).

A segunda prática de silenciamento ocorre, de acordo com Dotson (cf. 2011, p. 244), quando uma pessoa considera que sua audiência não quer ou não é capaz de captar seu testemunho e, por conta disso, não se pronuncia. Dotson discute circunstâncias diversas que se articulam em determinados contextos, sendo difícil caracterizar esse tipo de silenciamento com apenas um exemplo.¹⁸ Mas, um exemplo que pode ser ilustrativo desse ponto é o que a autora apresenta a partir de Kimberlé Crenshaw que, em um de seus textos, analisa o silenciamento acerca da violência doméstica e do estupro nas comunidades não brancas nos Estados Unidos. Segundo Crenshaw e Dotson, certos estereótipos raciais, como os baseados na crença de que homens negros são naturalmente violentos, podem pressionar mulheres de comunidades negras a ficar em silêncio diante de violências cometidas por seus companheiros (cf. DOTSON, 2011, p. 245).

Esse silenciamento seria reforçado, principalmente, pelo risco do estereótipo racista se voltar contra a própria comunidade da qual as mulheres silenciadas fazem parte. Essas mulheres seriam sufocadas por conta dos riscos de se pronunciar publicamente. Ainda que não seja menos arriscado permanecer em silêncio, há certas nuances do sufocamento que agravam a situação da vítima. Na verdade, Patrícia Hill Collins (2019, p. 219) aborda um tipo de silenciamento que ocorre quando as mulheres negras entram em conflito com certas “normas de solidariedade racial”. Essas normas são tipos de expectativas sobre a sexualidade das mulheres negras que as pressionam a ter de priorizar a vulnerabilidade de seus companheiros negros em detrimento de suas próprias vulnerabilidades, especialmente, diante de um caso de estupro ou violência doméstica. Em resumo, o sufocamento epistêmico aparece em contextos em que a pessoa silenciada se vê em uma sinuca de bico, onde qualquer que seja sua ação, falar ou não falar, trará riscos iminentes.

Pois bem, nessa subseção mencionei uma série de danos epistêmicos e práticos que poderiam se conectar com a discussão sobre as injustiças e opressões epistêmicas discutidas anteriormente. Embora eu não tenha feito uma análise exaustiva desses danos, creio que fazer menção a eles contribui para alargar o debate sobre o tema e facilita a tarefa de identificar a eventual existência de injustiças e opressões epistêmicas sistemáticas em outras esferas da sociedade, como na educação. Minha expectativa é a de que essa discussão ampla indique os caminhos a serem explorados no capítulo 2, quando investigarei as possíveis relações entre a educação e as injustiças e opressões epistêmicas que descrevo aqui.

¹⁸ Para uma discussão mais completa desses exemplos de violência epistêmica que contrastam com os casos de silenciamento epistêmico, ver: BARRETO, 2019, p. 62-71.

1.4.2. Epistemicídio

No contexto educacional brasileiro, sobretudo nos estudos de gênero e sobre relações étnico-raciais, há tempos se discute sobre outros fenômenos de exclusão e violência epistêmica presentes no ambiente educacional. Nesses estudos, outras categorias de análise têm sido mobilizadas para conceituar essas exclusões e violências, categorias as quais pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação estão mais familiarizadas/os. Uma dessas categorias, é o epistemicídio.

Atento a esse contexto de discussão e às possíveis relações e singularidades que o epistemicídio venha a ter com as injustiças e opressões epistêmicas, busquei desenvolver essa subseção para dialogar com quem tenha interesse no assunto, tanto para quem se situa no campo da educação quanto para quem esteja mais próximo da Epistemologia Social. Acredito que um diálogo como esse tende a fortalecer os laços em prol de um ativismo epistêmico direcionado ao combate das violências e exclusões que discuto neste trabalho.

Em linhas gerais, o epistemicídio é um conceito que compreende um *fenômeno de morte contra sistemas ou formas de conhecimento marginalizadas ligado a morte física e/ou simbólica de pessoas historicamente desqualificadas enquanto conhecedoras* (CARNEIRO, 2005; GROSGOUEL, 2016; SOUSA SANTOS, 2010; 2017).

De maneira mais óbvia, a palavra epistemicídio é formada pela junção das palavras *episteme* (conhecimento) e genocídio. De maneira menos óbvia, epistemicídio é um conceito que explica o fenômeno de morte contra sistemas ou formas de conhecimento marginalizadas ligadas “a destruição de seres humanos” (GROSGOUEL, 2016, p. 26).

De acordo com Grosfoguel e Sousa Santos, o epistemicídio pode ser causado por diversos fatores, entre eles: a dominação epistemológica, o apagamento histórico, a subordinação, a marginalização, a deslegitimação de saberes e sistemas epistemológicos e a proibição da transmissão dos conhecimentos de certos grupos sociais e culturas desprivilegiadas (cf. Sousa Santos, 2010, p. 10; Sousa Santos, 2017, p. 48; Grosfoguel, 2016, p. 40).

Sueli Carneiro (2005), por sua vez, aperfeiçoa esse conceito afirmando que “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (2005, p. 97). Isso quer dizer que o fenômeno de morte contra sistemas epistemológicos marginalizados compreende, também, os aspectos individuais e coletivos de uma histórica e sistemática desqualificação de certas pessoas como agentes do conhecimento.

A partir de Carneiro, Santos e Grosfoguel, o epistemicídio aparece como uma extensão do que foram os genocídios ocorridos durante a colonização da África e das Américas. Para Grosfoguel (2016, p. 25), especificamente, essa extensão do genocídio promove tanto a inferiorização e deslegitimação dos conhecimentos produzidos por pessoas geograficamente e historicamente marginalizadas quanto dota de “privilégio epistêmico” sujeitos legitimados pelo que ele chama de “monopólio do conhecimento”. Esse monopólio, de acordo com o autor, é uma estrutura social e geopolítica do conhecimento que atualmente configura as universidades ocidentalizadas.

Em resumo, Grosfoguel argumenta que o conhecimento foi monopolizado dentro das universidades ocidentalizadas porque os cânones das ciências sociais e humanidades estão estruturadas a partir dos conhecimentos de um grupo exclusivo de homens (geralmente brancos, cisgênero, heterossexuais, sem deficiência e assim por diante) localizados em apenas cinco países: França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos (cf. GROSFOGUEL, 2016, p. 26).

Talvez, alguém possa argumentar que essas questões geo-históricas são de pouca relevância para a epistemologia, que elas seriam mais questões de cunho sociológico (como se a sociologia tivesse pouca importância para a epistemologia). Entretanto, de acordo com Linda Alcoff (2017), podemos entender o problema em dois sentidos. Por um lado, pode parecer que se trata de uma reivindicação de um nacionalismo filosófico, o que não é o caso, pois se fosse estaríamos justificados em negar essa abordagem visto que a validade de uma ideia ou de uma metodologia não pode ser meramente baseada em sua origem. Por outro lado, o que tentamos justificar é o reconhecimento de que nosso cânone filosófico continua operando sob uma historiografia colonial, mesmo que de maneira implícita. Com base em Alcoff, podemos entender que uma epistemologia preocupada com as questões geo-históricas não visa determinar ou reduzir o pensamento filosófico a um determinado contexto, mas busca apontar para falhas que continuam a encerrar determinados debates filosóficos a um contexto particular, o contexto europeu e estadunidense (cf. ALCOFF, 2017, p. 403).

Como argumentam Grosfoguel (2016) e Sousa Santos (2010, p. 7), a atual estrutura sociopolítica das universidades é um produto da colonização, do capitalismo e do patriarcado que causam não só o epistemicídio, mas também um tipo de dominação epistemológica. Em resumo, essa dominação epistemológica se manifesta em dois sentidos: primeiro, no poder que certos sujeitos têm de estabelecer o monopólio do conhecimento, bem como utilizá-lo para deslegitimar o conhecimento de pessoas e grupos sociais não dominantes, ou seja, cometer

epistemicídios; segundo, no privilégio que esses mesmos sujeitos têm para legitimar e definir conceitos fundamentais nas mais diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, os conceitos de justiça, democracia, economia, direitos humanos etc.

Por outro lado, Sueli Carneiro (2005) conceitua o epistemicídio como um elemento, dentre outros, que se articula à operação de um dispositivo de poder que estaria presente na sociedade brasileira. Esse dispositivo de poder é denominado *racialidade/biopoder*. Segundo Carneiro, tal dispositivo é responsável por configurar o domínio das relações raciais (*racialidade*) no Brasil, sendo esse domínio capaz de produzir “saberes, poderes e subjetividades” que repercutem sobre a educação (2005, p. 11).

Biopoder, em Sueli Carneiro, é conceituado a partir de Michel Foucault, como uma tecnologia de poder exercida por um Estado Soberano. Esse conceito compreende que um Estado tem o poder de atuar sobre nossas vidas, podendo intervir ou não em sua preservação. Por exemplo, uma política de segurança pública eficiente pode proteger a vida da população, mas uma política “ineficiente” pode promover muitas mortes. O biopoder é constituído por essa dimensão política, “fazer viver e deixar morrer”, segundo Foucault (CARNEIRO, 2005, p. 76).¹⁹

Podemos afirmar, neste sentido, que o dispositivo de racialidade/biopoder é o poder que um Estado Soberano tem de decidir quais vidas serão protegidas. Um Estado promotor de políticas racistas pode, por exemplo, proteger a vida de um grupo racial ao passo que negligencia as condições que levam a morte de outro grupo. Carneiro aponta que o dispositivo de racialidade/biopoder opera por meio do epistemicídio matando ou anulando as capacidades intelectuais das pessoas negras e indígenas no Brasil (cf. 2005, p. 197). A partir da autora é possível compreender que a operação desse dispositivo é uma consequência epistêmica da colonização no Brasil que teve como um de seus resultados a sistemática e persistente destruição de pessoas negras e indígenas enquanto agentes do conhecimento.

Recentemente, no campo da Epistemologia Social, algumas autoras e autores apontam para formas semelhantes de compreender os danos causados à agência epistêmica das pessoas vítimas das exclusões epistêmicas mais graves. José Medina (2018), por exemplo, utiliza o

¹⁹ Em outro lugar, Sueli Carneiro (2015, p. 115-116) afirma o seguinte: “Michel Foucault demonstrou que o direito de ‘fazer viver e deixar morrer’ é uma das dimensões do poder de soberania dos Estados modernos e que esse direito de vida e de morte ‘só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte’. É esse poder que permite à sociedade livrar-se de seus seres indesejáveis. Essa estratégia que Michel Foucault nomeou de biopoder permite ao Estado decidir quem deve morrer e quem deve viver. E o racismo seria, de acordo com Foucault, um elemento essencial para fazer essa escolha. É essa política de extermínio que cada vez mais se instala no Brasil, pelo Estado, com a conivência de grande parte da sociedade”. Para um exemplo de como o biopoder ainda opera por meio das “falhas” nas políticas de segurança pública do Estado brasileiro, ver: IPEA, 2020.

conceito de *morte epistêmica*. Medina cunha esse conceito para explicar um dano decorrente de formas extremas de opressão epistêmica (ver seção 1.3.). Medina apresenta o conceito de a morte epistêmica através de uma analogia com o conceito de “morte social” de Orlando Patterson, que remete à ideia de uma privação radical de direitos, liberdades e “status de sujeito sob a forma da lei” (MEDINA, 2018, p. 254). Experiências concretas desse tipo de morte social, segundo Medina, são a “escravidão, servidão e outras formas de restrição de direitos que diminuem e até destroem status de alguém como um ator social e um membro pleno da sociedade” (MEDINA, 2013, p. 33). Em linhas gerais, Medina está argumentando que a morte epistêmica é paralela à violação da agência epistêmica de uma pessoa. A morte epistêmica é um tipo de violação radical no direito de ser um agente dentro de um sistema epistemológico. Exemplificando sob o aporte da Teoria Racial Crítica, Medina afirma:

A morte epistêmica que pode resultar da opressão racial inclui fenômenos como a *morte testemunhal*, que ocorre quando os indivíduos não recebem quantidades mínimas de credibilidade e são impedidos[as] de participar da dinâmica testemunhal; e *morte hermenêutica*, que ocorre quando os sujeitos não são tratados[as] como comunicadores[as] inteligíveis e são impedidos[as] de participar de práticas de criação e compartilhamento de significado (MEDINA, 2018, p. 255, grifo nosso).

Assim como o conceito de epistemicídio, o conceito de morte epistêmica não se restringe apenas à objetificação, embora também possa assumir essa forma de acordo com as categorias de Nussbaum.²⁰ E, ainda que ambos os conceitos também expliquem um fenômeno de violação da agência epistêmica de uma pessoa, diferente de Carneiro, Medina parece não se referir à morte de sistemas e ou recursos epistêmicos marginalizados. Para não utilizar dois conceitos tão semelhantes que parecem significar a mesma coisa, farei uma revisão no conceito de Medina para incluir esses casos e fundir sua análise da morte epistêmica com a análise do epistemicídio de Sueli Carneiro.

Embora Medina utilize o conceito de opressão epistêmica e demonstre preocupação com os fenômenos de ignorância intencional (ou ignorância ativa, como ele chama), ele não faz referência à opressão epistêmica de terceira ordem definida por Kristie Dotson (2012a; 2014). No artigo em questão, ele trabalha apenas com as duas categorias de injustiça epistêmica de Fricker (cf. MEDINA, 2018, p. 248). Como estou considerando o tipo de opressão distintivamente epistêmica que Dotson propôs, decidi fundir o conceito de morte epistêmica com o de epistemicídio, para que assim eu possa utilizar um só conceito para me referir à morte simbólica de agentes, recursos e sistemas epistemológicos marginalizados.

²⁰ Na perspectiva de Nussbaum, além da violabilidade, outra maneira de ser objetificado é por meio da negação da subjetividade, algo que parece estar presente no caso de Tom Robinson discutido a seguir.

Para reforçar esse ponto, entendo que alguns casos particulares de morte testemunhal também são de epistemicídio, principalmente quando ela é devida a uma ignorância intencional situada ou inclui uma morte hermenêutica. Por exemplo, se entendermos que Tom Robinson teve sua agência epistêmica violada por conta da ignorância intencional do júri racista, então, podemos caracterizá-lo como um exemplo de epistemicídio, visto que os recursos que poderiam fazer o júri compreender adequadamente o testemunho e a agência epistêmica de Tom estavam sendo menosprezados.²¹

Como afirmei na seção 1.1., o silogismo racista que operava no imaginário do júri de Maycomb não é um mero raciocínio incorreto, não intencional ou apressado, é uma ignorância intencional, é a negação da subjetividade de homens negros. Nesse caso, poderíamos afirmar que a morte física de Tom está fortemente ligada à sua morte simbólica enquanto um ser humano capaz de ter e demonstrar sentimentos.

Além disso, como Alcoff (2017, p. 402) interpreta o conceito de Medina, quem sofre epistemicídio “é impedida[o] completamente de contribuir para a produção de significado e conhecimento”. E, se considerarmos “[...] a situação hermenêutica injusta em que Tom Robinson se encontra[...]” (MEDINA, 2011, p. 27), impossibilitado de criar ou compartilhar significados adequados sobre sua “pena” ou empatia por Mayella Ewell, então, talvez encontremos outra conexão entre sua morte física e sua morte enquanto agente epistêmico.²²

Sobre o fenômeno da ignorância intencional, tanto Dotson (2012a, p. 43; 2014, p. 134), Pohlhaus Jr (2012, p. 722) e Medina (2018, p. 253) quanto Carneiro (2005, p. 100), fazem referência ao trabalho clássico de Charles Mills (1997). Mills defende que há um tipo de *epistemologia da ignorância* que historicamente tem conferido poder à supremacia branca no ocidente. Essa epistemologia é constituída por uma ignorância intencional situada que invisibiliza e distorce as condições históricas, econômicas, políticas e sociais criadas e mantidas pela supremacia branca para se manter no poder como um grupo social dominante a nível

²¹ Para uma abordagem compatível que trata desse menosprezo do júri racista pelos recursos epistêmicos da comunidade negra a qual Tom Robinson fazia parte, ver: POHLHAUS, 2012, p. 726.

²² Essa tentativa de relacionar as injustiças epistêmicas e o epistemicídio no caso de Tom Robinson visa demonstrar como ambos os fenômenos podem operar em conjunto, mas, certamente, há casos mais explícitos de epistemicídio que não precisam ser exemplificados a partir da literatura utilizada aqui. Um caso recente e que demonstra na prática os desdobramentos epistêmicos do genocídio é o da morte do guerreiro indígena Amoim Aruká, último homem do povo Juma a resistir a uma série de massacres perpetrados contra sua comunidade por omissão do Estado brasileiro. Amoim Aruká tinha entre 86 e 90 anos e faleceu de Covid-19, no dia 17 de fevereiro de 2021 após um mês de tratamento com remédios comprovadamente ineficazes (azitromicina e ivermectina) para o tratamento do coronavírus. Atualmente, as irmãs Borehá, Maitá e Mandéi Juma, filhas de Amoim Aruká, são as únicas descendentes diretas da etnia Juma a preservar os conhecimentos de seu povo. Agradeço ao prof. Waldomiro Silva Filho pela lembrança do acontecido. Fonte: <https://coiab.org.br/conteudo/a-devastadora-e-irrepar%C3%A1vel-morte-de-aruk%C3%A1-juma--1613590804505x760394878447255600>; <https://amazoniareal.com.br/morre-de-covid-19-o-guerreiro-aruka-juma/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

global. Em suma, a ignorância intencional pode ser lida como uma ignorância que reforça sistematicamente fenômenos como as opressões epistêmicas e o epistemicídio.

Aqui, procuro entender o epistemicídio e as opressões epistêmicas como fenômenos distintos, mas que alimentam em conjunto nossas dinâmicas de exclusão epistêmica. De um lado, casos de opressão epistêmica podem levar ao epistemicídio por meio da morte dos recursos epistêmicos ou sistemas epistemológicos marginalizados. De outro lado, casos de epistemicídio dificultam o combate às opressões epistêmicas, já que esse combate depende da utilização de recursos epistêmicos alternativos.

Penso que identificar as relações existentes entre esses dois fenômenos pode, por um lado, apontar para a complexidade e gravidade do problema das exclusões e violências epistêmicas cotidianas, mas, por outro lado, acredito que ter um diagnóstico mais preciso do problema pode possibilitar estratégias de combate mais eficientes e acuradas. No próximo capítulo, investigarei possíveis relações entre as injustiças e opressões epistêmicas e a educação. Essas relações, serão investigadas a partir de estudos recentes produzidos sobre o tema no campo da Epistemologia Social.

2. Injustiças, Opressões Epistêmicas e Educação

Na introdução, afirmei que minha hipótese é a de que há relações entre as injustiças e opressões epistêmicas e a educação. Nesse capítulo, tentarei demonstrar a viabilidade dessa hipótese identificando algumas dessas relações a partir de estudos recentes no campo da Epistemologia Social. Mais precisamente: na seção 2.1., traçarei um panorama geral do que estou entendendo como educação a partir da Epistemologia Social, bem como a utilidade dessa disciplina para definir a educação enquanto uma instituição socioepistêmica. Na seção 2.2., demonstrarei como as injustiças e opressões epistêmicas afetam as práticas de ensino e aprendizagem que envolvem o compartilhamento do conhecimento por meio do testemunho. Também discutirei como a correta identificação de autoridades e agentes epistêmicas é fundamental para a aquisição do conhecimento. Um dos pressupostos da Epistemologia Social é o de que a promoção do conhecimento é a meta ou objetivo central da educação enquanto uma instituição socioepistêmica. Na seção 2.3., sob a lente das injustiças e opressões epistêmicas, avaliarei a viabilidade desse pressuposto para se pensar o currículo escolar. Essa avaliação estará centrada em uma tentativa já existente de aplicação do debate epistemológico social sobre o currículo no contexto brasileiro. Na seção 2.4., tentarei propor um debate mais amplo considerando as políticas públicas educacionais e o sistema epistemológico que orienta a construção e implementação dessas políticas. Argumentarei que o sistema epistemológico que orienta as políticas públicas educacionais no Brasil é responsável por um tipo particular de opressão epistêmica. Uma opressão causada tanto por fatores sociais e políticos, como as desigualdades no acesso e distribuição da educação, quanto por fatores exclusivamente epistêmicos, como a violação do direito de conhecer.

2.1. Mapeando o terreno

A Epistemologia Social se interessa pela educação em pelo menos dois sentidos: de forma ampla, se interessa pela natureza dos processos de ensino e aprendizagem e, de forma mais específica, busca analisar qual é (ou deveria ser) a função epistêmica das instituições escolares. Até as últimas décadas, esses interesses se concentravam na aplicação de tópicos tradicionais da teoria do conhecimento no campo da educação. Entre os principais tópicos estão questões sobre conhecimento, justificação, racionalidade, entendimento, pensamento crítico, vícios e virtudes intelectuais, testemunho e autoridade epistêmica (GOLDMAN, 1999; KOTZEE, 2019).

Sob um viés normativo, uma ampla variedade de teorias tentou definir qual deveria ser o objetivo estritamente epistêmico da educação. Apesar do amplo debate, ainda não se tem um consenso sobre qual deveria ser o objetivo da educação. Alguns argumentam que seria a promoção do conhecimento, outros que seria o entendimento ou o florescimento das virtudes, há também quem proponha que seja o pensamento crítico.²³ Embora o debate sobre o tema seja instigante, meu foco não será o de avaliar qual seria a melhor proposta sobre o objetivo da educação. Adotarei uma posição mais geral para definir o que é a educação a partir de Ben Kotzee (2017) e, adiante, avaliarei uma proposta existente de aplicação da teoria de Alvin Goldman (1999, 2001) no contexto brasileiro (seção 2.3). Goldman é defensor da tese da promoção do conhecimento via transmissão de crenças verdadeiras.

Kotzee apresenta a perspectiva de Richard Peters que tenta definir a educação como um tipo de ensino do conhecimento e entendimento que aprimora a experiência de quem aprende (cf. 2019, p. 214). Essa definição geral inclui a ideia de que educar é tanto transmitir conhecimento quanto modificar nossa experiência individual e coletiva por meio de certas ações. A proposta é considerar a educação como sendo mais do que a mera transmissão ou aquisição de crenças verdadeiras de maneira acrítica, é considerá-la como um bem-epistêmico valioso capaz de modificar nosso caráter, atitudes e posturas intelectuais ou nosso entendimento sobre o mundo.

Como Kotzee (cf. 2017, p. 324) ressalta, Miranda Fricker desenvolveu sua teoria das injustiças epistêmicas considerando explicitamente duas dessas perspectivas. Ela aborda tanto as maneiras pelas quais o conhecimento é transmitido de uma pessoa para outra quanto os hábitos de treinamento que moldam o caráter ou as atitudes intelectuais de uma pessoa. Por exemplo, durante uma troca testemunhal, o conhecimento é transmitido de uma pessoa para outra. Durante essa transmissão, certas atitudes ou o caráter intelectual de uma pessoa podem influenciar no sucesso da troca. Essas atitudes ou o caráter intelectual de uma pessoa são moldados, em grande medida, pelo ambiente que a envolve e pela educação que ela recebe. Ou seja, uma pessoa educada em um ambiente preconceituoso tenderá a desenvolver hábitos intelectuais preconceituosos. É o que ocorre nos casos de injustiça testemunhal. As atitudes intelectuais da pessoa preconceituosa prejudicam a transmissão do conhecimento, além de causar um dano epistêmico à testemunha.

²³ Para uma discussão introdutória sobre essas diferentes perspectivas em torno do objetivo da educação, ver: SIEGEL; PHILLIPS; CALLAN, 2018. Em especial, tópico 3.3.

Gaile Pohlhaus Jr. (2012) tem uma análise interessante acerca da maneira pela qual nossos hábitos intelectuais e interesses são influenciados pelo ambiente que nos envolve, inclusive pelas relações de poder que existem nesse ambiente. Em ambientes onde as relações de poder são hierárquicas, pessoas com mais poder *podem* desenvolver hábitos, interesses e preocupações distintas daquelas pessoas com menos poder. Nesse sentido, quando uma pessoa está marginalmente situada nas relações de poder, ela pode necessitar de recursos epistêmicos distintos daqueles recursos produzidos pelos grupos dominantes (cf. POHLHAUS JR., 2012, p. 717).²⁴

De acordo com a autora, a situação social de alguém ou sua experiência vivida influencia sua atenção para certas partes do mundo e, à medida que sua atenção é direcionada, ela utiliza recursos epistêmicos para compreender o que observa. Como vimos na seção 1.2, utilizar esses recursos para compreender e comunicar nossas experiências é uma atividade fundamental para qualquer pessoa.

Considerando a análise de Pohlhaus Jr. (2012), poderíamos afirmar que a educação é capaz de fornecer os meios para o ensino e a aprendizagem dos recursos epistêmicos necessários para a compreensão de experiências sociais, incluindo as nossas e as das outras pessoas. Como a autora argumenta, embora os recursos que alguém utilize para compreender suas experiências sociais sejam influenciados por sua situação social e experiência vivida, eles podem ser compartilhados coletivamente. Nesse sentido, poderíamos afirmar que alguém que aprende a utilizar recursos epistêmicos para compreender as próprias experiências ou a experiência de outras pessoas de sua comunidade tem, ao menos em parte, sua própria experiência social aprimorada. Se a educação for um meio de compartilhar esses recursos epistêmicos, então, também podemos afirmar que a educação tem a capacidade de aprimorar nossa experiência social. Reconheço que essa ideia de ter a experiência social aprimorada pode parecer vaga, mas com essa ideia quero me referir ao fato de que certos recursos epistêmicos nos tornam conhecedoras/es mais aptos a investigar e compreender o mundo em que vivemos.

Em outras palavras, a educação pode ser definida como um bem epistêmico transmitido ou recebido através de instituições epistêmicas e processos de ensino e aprendizagem. Um bem epistêmico que pode aprimorar nossa experiência coletiva no mundo social. Contudo, acredito

²⁴ É importante ressaltar: não estou querendo dizer que todas as pessoas de um grupo social (as poderosas ou as marginalizadas) têm os mesmos hábitos, interesses e preocupações. As relações sociais são complexas, assim como a forma como cada indivíduo age nessas relações. E por isso, também, é importante reconhecer a heterogeneidade das pessoas de um mesmo grupo social. Para uma abordagem compatível em que se considera os diferentes hábitos e atitudes intelectuais dos poderosos e dos marginalizados sem simplificar ou essencializar as relações humanas, ver: MEDINA, 2013.

que do mesmo modo que podemos aprimorar os meios de transmitir e receber esse bem epistêmico, podemos corromper esses meios a partir de práticas epistêmicas indesejáveis, como no caso das injustiças e opressões epistêmicas. Por essa razão, sugiro um ajuste sutil na definição de educação para não supor que a educação sempre tenha como resultado algum tipo de aprimoramento. É importante reconhecer que nem sempre a educação é capaz de aprimorar nossa experiência, às vezes, ela apenas a *modifica*, inclusive para o mal. Portanto, na perspectiva adotada aqui, a educação seria definida como um tipo de *ensino do conhecimento e entendimento que modifica a experiência de quem aprende*.

Alguém poderia argumentar que uma educação que modifica nossa experiência para o mal não seria uma educação propriamente dita. Reconheço que essa é uma maneira legítima de interpretar a questão, mas, por outro lado, entendo que essa objeção envolveria mais uma idealização de como a educação deveria ser do que uma descrição objetiva de como a educação realmente é. Em sociedades complexas estruturadas por relações de poder baseadas em padrões de dominação, a educação pode ser tanto uma maneira de aprimorar quanto de corromper a experiência de quem aprende, do mesmo modo que nossas práticas epistêmicas mais elementares podem ser aprimoradas ou corrompidas pelas estruturas sociais.

Além disso, a leitora ou o leitor já deve ter percebido que o conceito de educação adotado aqui também envolve os conceitos de *ensino e aprendizagem*. A partir de Kotzee (2019, p. 212), poderíamos definir a aprendizagem como qualquer habilidade ou competência desenvolvida por alguém em resposta a um estímulo do ambiente. Essa noção geral de aprendizagem também captaria a abordagem de Pohlhaus Jr. (2012) discutida acima. Grosso modo, o aprendizado se refere ao desenvolvimento de habilidades em resposta a certos desafios do nosso ambiente. Ou seja, desafiados e desafiadas por nossas necessidades mais básicas, somos estimulados/as a aprender uma série de coisas, por exemplo, a andar, comer, ler e interpretar o mundo a nossa volta, e assim por diante.

O ensino, por sua vez, é aquilo que uma pessoa faz com vistas à aprendizagem de alguém. Podemos ensinar alguém por meio do testemunho acerca de um fato (por exemplo, se através do meu relato você aprende que Cuiabá é a capital do Mato Grosso) ou demonstrando como se realiza algo através do exemplo, isto é, repetindo uma ação até que outra pessoa aprenda como fazê-la por conta própria. No primeiro caso, ensinamos um conhecimento proposicional e, no segundo, um conhecimento prático (*know-how*).²⁵ No sentido do ensino, para Kotzee, a

²⁵ Com essa distinção, apenas quero demonstrar que nem todo conhecimento precisa ser baseado em evidências, há maneiras de conhecer que não exigem nada além da prática. Por exemplo, quando alguém sabe nadar, mas não saber explicar como aprendeu a nadar ou o que é necessário para saber nadar. Há uma série de coisas que

educação assume a forma de um processo relacional triádico: alguém P ensina algo x para outra pessoa E . Essa definição geral tem quatro implicações:

1. x se refere a qualquer tipo de conhecimento (conhecimento proposicional, prático, estético etc.);
2. Só há algo como “ensino” porque há uma relação causal entre a ação de P e o aprendizado de E .
3. O ensino só ocorre se a aprendizagem de E for bem-sucedida. Trivialmente falando, P só ensina x para E se E for capaz de aprender x por meio da ação de P .
4. E só poderá aprender x de P se P for capaz de ensinar x .

(cf. KOTZEE, 2017, p. 325)

Indo além dessa análise de conceitos que pode parecer óbvia, Kotzee (cf. 2019, p. 213) nos lembra que o que é importante para a Epistemologia Social da Educação não é apenas definir conceitos como os de ensino, aprendizado ou educação, mas também estabelecer a norma para o bom ensino, isto é, responder questões sobre o que e como devemos ensinar. O que devemos aprender através da educação? Qual é a função social da educação?

Enquanto as questões sobre o que e como ensinar e aprender por meio da educação envolvem tanto a dimensão da pedagogia quanto do currículo, a terceira nos leva de volta ao debate sobre o objetivo ou a meta da educação. Como avalia Kotzee, precisamos ir além do debate conceitual se quisermos resolver problemas epistemológicos mais práticos. Em suas palavras:

O problema é que a mera análise de conceitos como “conhecimento” ou “educação” não dá resposta à pergunta “o que é que as pessoas devem vir a saber?” ou “para que tipo de conhecimento devemos educar?”. Embora a análise conceitual nos ajude a mapear o terreno, a epistemologia aplicada terá de ir além da análise conceitual se se pretende responder a questões educacionais normativas como “o que deve ser ensinado na escola?” (a questão do currículo escolar) e “como deve ser ensinado?” (a questão da pedagogia) (KOTZEE, 2019, p. 216).

Ou seja, para elaborar um currículo precisamos de critérios para explicar por que devemos tratar de um assunto e não de outro, para escolher uma pedagogia precisamos saber por que um método pode ser mais apropriado do que outro, e assim por diante. O debate conceitual, por si só, não é suficiente para prover esses critérios e métodos.

Atento a essa necessidade, Leonardo Ruivo (2019) problematiza a ausência de um trato filosófico/epistemológico como esse nos manuais de Filosofia da Educação no Brasil. Ruivo

aprendemos fazendo. Se um *know-how* poderia ou não ser adquirido através de antecedentes proposicionais é uma questão que não abordarei aqui. Por exemplo, se determinados conhecimentos teóricos sobre natação poderiam ser suficientes para aprender a nadar.

defende a posição de Goldman (1999, 2001), que sustenta que a meta da educação é a promoção do conhecimento e complementa essa posição com Michael Young (2007). Young acredita que o conhecimento que deveria ser transmitido didaticamente nas escolas é o conhecimento especializado que é amparado nas práticas científicas e produzido nas universidades. Em linhas gerais, Ruivo argumenta que o currículo escolar deveria ser baseado na transmissão desse tipo de conhecimento especializado. Na seção 2.3, avaliarei essa proposta sob a lente das injustiças e opressões epistêmicas.

Antes de finalizar esta seção, cabe ressaltar que estou tratando a educação de uma forma abstrata, mas não dissociada da prática no mundo real. Assim como Kotzee (2019) e a Epistemologia Social da Educação, observo a educação como uma instituição socioepistêmica de duas maneiras: de uma, me refiro às instituições educacionais formais (as escolas e universidades) e, de outra maneira, me refiro ao papel educacional desempenhado por outras instituições sociais (por exemplo, a família, a educação informal, o ensino técnico, a mídia, a ciência, os movimentos sociais etc.).

Nas instituições educacionais formais, em especial, na educação básica, Kotzee (cf. 2019, p. 217) afirma que a educação tem o papel de treinar crianças e jovens para participar de outras instituições socioepistêmicas quando adultas. Esse treinamento visa prover estudantes do conhecimento necessário para melhor utilização de outras instituições, bem como para prepará-las/os para atuar com eficiência em tais instituições caso desejem. Retomando o que foi discutido no capítulo 1, especialmente a partir da posição de Kristie Dotson (2014), poderíamos defender que a educação formal deveria nos preparar para utilizar persuasivamente os recursos epistêmicos disponíveis e participar da produção do conhecimento, bem como da revisão e aprimoramento dos recursos epistêmicos caso seja necessário. Nessa abordagem, a educação formal deveria preparar nossa agência epistêmica, nos capacitando para atuar nas outras instituições sociais e epistêmicas. Essa, também seria uma forma da educação promover o conhecimento.

Como argumenta Kotzee, o fato de as instituições escolares serem instrumentos de preparação de agentes para atuar em outros campos da sociedade não torna o interesse na educação menos genuíno do ponto de vista epistêmico, principalmente se considerarmos que as outras instituições também têm interesses particulares na educação formal. Ele afirma que:

Literalmente, *todas* as nossas instituições epistêmicas (os tribunais, a mídia, a ciência, a democracia etc.) dependem do sistema educativo para a sua manutenção [...]. Sem escolas em que as[os] jovens se tornem um “público educado” e aprendam a ler, escrever, investigar, argumentar, experimentar etc., aquelas instituições não poderão servir o público tão bem quanto poderiam.

Além disso, sem escolas, estas instituições educacionais não terão ninguém para recrutar como novas[os] trabalhadoras[es] do conhecimento. Em princípio, na ausência de alguma forma de sistema educativo, todas as nossas instituições epistêmicas morrerão em poucas gerações; pois, à medida que as[os] antigas[os] trabalhadoras[es] do conhecimento morrerem, sem novas[os] recruta para as[os] substituir, o seu conhecimento morrerá com elas[eles] (KOTZEE, 2019, p. 217, grifo do autor).

Talvez seja esse o principal valor epistêmico da educação formal: *formar agentes capazes de atuar de forma efetiva na manutenção e aprimoramento das instituições socioepistêmicas*. Como Kotzee destaca (cf. 2019, p. 218), a educação cumpre um papel fundamental dentro dos sistemas políticos, além de transmitir valores culturais e garantir a sobrevivência das universidades. Por exemplo, dentro de uma democracia, agentes do conhecimento bem-educadas/os serão fundamentais para a manutenção e o aprimoramento das instituições democráticas.

Sobre a segunda maneira de observar a educação, compartilho o entendimento de Kotzee de que as instituições educacionais formais não são as únicas que desempenham um papel educacional na sociedade. Muitas outras instituições também trabalham em conjunto com as escolas e universidades na manutenção e transmissão do conhecimento. Mas, por precisar de agentes do conhecimento bem-educadas/os, todas as instituições socioepistêmicas dependerão daquelas instituições que tem a função específica de educar (cf. KOTZEE, 2019, p. 218-219). Por essa razão, as instituições educacionais formais receberão uma maior ênfase neste trabalho, ainda que eu venha considerar o papel de outras instituições em momentos específicos.

Acredito que essas possibilidades amplas de abordagem podem contribuir para renovar antigos e motivar novos interesses no campo da educação, de uma forma geral, e da Filosofia da Educação e da Epistemologia Social da Educação, de forma mais específica. Ao longo deste capítulo, optei por investigar a educação (entendida nos termos que apresentei acima) sob a lente das injustiças e opressões epistêmicas, tentando identificar algumas de suas manifestações no contexto brasileiro marcado por diversas opressões, especialmente as raciais, de gênero e classe que aparecem nas análises sociais como elementos fundantes e estruturantes das nossas instituições socioepistêmicas.

2.2. Testemunho, Autoridade e Agência Epistêmica

Começarei investigando a presença das injustiças e opressões epistêmicas através da perspectiva do ensino, enfatizando a injustiça testemunhal e seus desdobramentos. Retomando a implicação número 4 acima, afirmo que só aprendemos coisas de quem é capaz de nos

ensinar. Em outras palavras, para adquirir conhecimento de alguém precisamos que essa pessoa seja, entre outras coisas, uma autoridade epistêmica sobre o que ensina. Por motivos óbvios, ninguém deseja ser ensinado por alguém que não possua conhecimento sobre o que ensina.

O tema da autoridade epistêmica recebe uma atenção especial na Epistemologia Social da Educação quando se discute a relação docente-estudante. Poderíamos considerar duas posições genéricas no debate acerca da autoridade epistêmica: uma posição que afirma que docentes devem tratar estudantes de forma hierárquica e outra posição que afirma que o trabalho docente é apenas o de facilitar ou mediar o ensino de forma horizontal (cf. KOTZEE, 2017, p. 325-326).

De acordo com Kotzee, qualquer pessoa que defenda uma dessas posições terá que considerar os esforços envolvidos no trabalho de quem educa. Por mais trivial que seja, a educação não depende só de quem ensina ou de quem aprende, depende também das condições de sucesso do ensino e a autoridade epistêmica é uma dessas condições. Ainda que não consigamos definir numa régua o grau exato de autoridade epistêmica necessária para ensinar, podemos reconhecer facilmente que alguma quantidade de autoridade é necessária para o sucesso do ensino. O ponto é que a noção de autoridade epistêmica tem uma função básica na nossa vida cognitiva: precisamos de pessoas que sabem mais do que nós sobre os assuntos do nosso interesse (cf. KOTZEE, 2017, p. 326).

Grosso modo, no contexto educacional, os termos “Professor/a” e “Docente” podem ser entendidos como títulos de autoridade epistêmica que atribuímos a quem executa a atividade epistêmica de ensinar. Portanto, quem tiver interesse em investigar se as injustiças epistêmicas estão presentes na educação poderá começar avaliando se a maneira como atribuímos esses títulos ocorre de maneira correta ou justa. É por onde irei começar.

Como vimos no capítulo 1, Fricker e outras teóricas/os se preocupam com a norma de credibilidade que regula a identificação correta e justa de boas informantes. É através dessa norma que identificamos pessoas que consideramos competentes e confiáveis para nos ensinar sobre o que não sabemos. Ou seja, por serem socialmente reconhecidas/os como potenciais informantes, cotidianamente docentes são alvo de julgamentos de credibilidade (cf. KOTZEE, 2017, p. 328). Contudo, também vimos que quando preconceitos de identidade se infiltram nesses julgamentos, as pessoas afetadas por esses preconceitos ficam mais vulneráveis às injustiças testemunhais. Investigar se esses preconceitos estão presentes no ambiente educacional é indispensável para identificar tais injustiças e combatê-las.

A partir do debate sobre o epistemicídio (ver: seção 1.3.2), podemos afirmar que, no contexto brasileiro, o racismo (como produto da colonização) é um dos principais fatores que historicamente prejudicam agentes do conhecimento de terem sua autoridade epistêmica reconhecida. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que, em 2019, pessoas negras (pretas e pardas) representavam aproximadamente 15,8% e indígenas apenas 0,19% do corpo docente das universidades federais brasileiras. Embora cerca de 44% do total desses profissionais prefira não declarar sua identidade étnico-racial, ainda é possível perceber a desigualdade se compararmos os dados acima à ocupação de pessoas brancas na docência universitária, que somam 39,24%. Cerca de 1% do corpo docente se autodeclara amarelo.²⁶

Considerando que a carreira acadêmica ainda é uma das principais vias para se obter o reconhecimento social do status epistêmico de autoridade, essa desigualdade demonstra a persistente e atual exclusão vivida por pessoas negras e indígenas enquanto agentes do conhecimento. Cotidianamente, encontramos diversos relatos dessas exclusões dentro do ambiente acadêmico. Pesquisadores e pesquisadoras negras relatam o quanto já foram prejudicadas/os em bancas para ingressar, se qualificar e concluir a pós-graduação por conta dos preconceitos dos avaliadores sobre suas identidades e temas de pesquisa, especialmente quando abordavam o racismo.²⁷ Estudantes indígenas enfrentam inúmeras violências por conta do imaginário social racista sobre suas identidades e presenças no ensino superior.²⁸ Sem falar na sobrecarga epistêmica que recai sobre as pessoas desses grupos que precisam conciliar suas pesquisas com a tarefa diária de criar estratégias de sobrevivência (material e simbólica) dentro do ambiente hostil da academia.

Edilene Silva (2019) demonstra que até na universidade federal da cidade mais negra fora do continente africano, o racismo institucional causa sérios problemas para que docentes negras/os consigam aprovação em concursos públicos. Docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) notam que, nas bancas de seleção, há uma certa preferência por profissionais estrangeiros caucasianos ou oriundos de regiões brasileiras com população predominantemente

²⁶ Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/professores-negros-sao-158-dos-docentes-de-universidades-federais>. Acesso em: 08 nov. 2021. Infelizmente, a pesquisa carece de dados sobre a presença de docentes quilombolas e de outros grupos étnicos vitimados pelo racismo brasileiro.

²⁷ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/racismo-prejudica-producao-cientifica-de-pesquisadores-negros-no-brasil>. Acesso em: 08 nov. 2021.

²⁸ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/06/29/indigenas-em-boa-vista-denunciam-rejeicao-da-propria-identidade.htm>; <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/dias-melhores/mulheres-indigenas-constroem-resistencia-nas-universidades-e-devolvem-conhecimentos-as-aldeias-1.3104045>. Acesso em: 08 nov. 2021.

branca, como o Sul e Sudeste. Embora essa preferência nem sempre seja explicitamente anunciada, ela é parte do racismo tipicamente brasileiro que se manifesta através dos discursos “velados”. Seja quando a pessoa negra precisa defender sua candidatura para uma banca avaliadora toda branca, seja quando a inserção de docentes de grupos historicamente discriminados fica restrita às áreas do conhecimento com menos prestígio social e investimento público.

Esses exemplos podem ser bastante ilustrativos de como injustiças e opressões epistêmicas, relacionadas ao epistemicídio, operam dentro das universidades brasileiras causando danos à agência epistêmica de conhecedoras marginalizadas. Frequentemente, esses relatos podem relacionar o que estou chamando de injustiça testemunhal a danos epistêmicos e práticos, tais como silenciamento, isolamento e adoecimento físico e psicológico dessas/es docentes, além de prejuízos para a própria educação.²⁹

Pensando no silenciamento, podemos retomar a perspectiva de Kristie Dotson (2011) e considerar os contextos de seu aparecimento. Por exemplo, considere uma pesquisadora negra ou indígena, estudiosa de questões como racismo, branquitude ou supremacia branca diante de uma banca avaliadora toda branca. Certamente, essa pesquisadora poderá omitir certos assuntos diante da audiência, principalmente se precisar do aval dessa audiência para conseguir ingressar na pós-graduação ou ocupar uma vaga de emprego. Em contextos como esse, poderíamos interpretar esse movimento de “omissão” como um caso de sufocamento testemunhal (ver seção 1.4.1).

Por outro lado, casos de aquietação testemunhal poderiam se manifestar quando se exige que o tema de pesquisa seja alterado devido a ignorância perniciosa dos membros da banca avaliadora. É o que parece estar presente na fala da doutora e historiadora negra Ana Flávia Magalhães Pinto, em entrevista à Agência Brasil, em 2015. Antes de se tornar referência nos estudos sobre a história da imprensa negra no Brasil, Pinto teve seu projeto de pesquisa de mestrado rejeitado por supostamente não se enquadrar no campo da Comunicação Social. Ela relata:

Uma série de preconceitos levava a restringir [o estudo do tema] e isso acontece em várias áreas. Existe uma incapacidade das pessoas de compreenderem que falar da experiência negra no Brasil é falar sobre a população brasileira [majoritariamente negra]. As pessoas tendem a achar que discutir as relações raciais, discutir sobre as questões da população negra, é falar sobre algo limitado. Não é. (AGÊNCIA BRASIL, 2015, acréscimos no original).

²⁹ Fonte: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/fala-ae-mestre-sexismo-racismo-e-o-adoecimento-docente/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

Podemos interpretar o relato de Ana Flávia Magalhães Pinto como um caso de aquietação, ainda que não esteja explícito, nessa parte de seu relato, que houve uma distorção de sua identidade enquanto pesquisadora negra, embora isso apareça no decorrer da entrevista. O que há, de modo mais explícito, é uma ignorância perniciosa sobre a importância do estudo das relações raciais no Brasil. Ao ser excluída da seleção de mestrado por conta dessa ignorância, a consequência poderia ter sido a supressão de uma tradição intelectual inteira, criada e mantida por pessoas negras no país. É muito provável que se Pinto não estivesse insistido corajosamente na pesquisa sobre a imprensa negra, muitos dos conhecimentos que ela adquiriu e compartilhou teriam sido completamente suprimidos nos estudos sobre a história do jornalismo brasileiro, se bem que esses estudos ainda podem ser invisibilizados por conta do racismo.

Passando para o ponto de vista da atribuição de credibilidade feita por docentes a estudantes, podemos considerar a implicação 3 da nossa definição de ensino. Afirmo que uma das condições de sucesso do ensino é a capacidade de aprendizagem sobre o que é ensinado. Isso quer dizer que, na prática, docentes precisam avaliar a competência de estudantes quando consideram o que pode ser ensinado. Por exemplo, é desejável que um/a professor/a de matemática do ensino fundamental não espere ensinar cálculos complexos a crianças que estão aprendendo a contar os primeiros números. Em suma, a expectativa do que pode ou não ser ensinado a determinado grupo é um dos elementos que constituem a prática de atribuir credibilidade por parte das/os professoras a seus/suas estudantes e ela não é um mal em si (cf. KOTZEE, 2017, p. 327).

Contudo, assim como no caso de docentes, a incorreta ou injusta atribuição de credibilidade a estudantes pode causar sérios problemas. Por exemplo, docentes podem achar que estudantes de grupos socialmente privilegiados são mais competentes do que estudantes de grupos desprivilegiados, subestimando as capacidades intelectuais desse último grupo. Dados empíricos reforçam a tese de que os preconceitos de identidade influenciam no tratamento recebido por estudantes de diferentes grupos sociais. Botelho et al. (2015) demonstraram que mesmo quando o desempenho matemático de pessoas negras e brancas são equiparáveis, estudantes brancos têm uma chance maior de receber uma nota mais alta nos testes. Portanto, apesar da prática de atribuição de credibilidade ser fundamental para o sucesso do ensino, é vital que ela não seja influenciada por preconceitos de identidade, quer sejam estruturais, quer

sejam localizados. Do contrário, tanto estudantes quanto a própria educação sofrerão prejuízos (como veremos adiante).³⁰

Sendo assim, a teoria das injustiças e opressões epistêmicas parece acrescentar uma carga ética e política importante para o debate tradicional sobre testemunho, autoridade e agência epistêmica na Epistemologia Social da Educação. Mas não só. Acredito que essa teoria também pode dar um novo gás a discussões mais antigas na Filosofia da Educação no Brasil, como a questão da educação bancária em Paulo Freire (1974). Grosso modo, a educação bancária se refere a um modo autoritário de ensinar, que trata estudantes como meros depósitos de informação. Tratar estudantes como meros depósitos de informação se assemelha muito à ideia de objetificar estudantes, tanto na perspectiva de Fricker (2007) quanto na de McGlynn (2020).

No modelo de Fricker, a pessoa objetificada perde a reciprocidade do ouvinte em uma tentativa de se comunicar. Ou seja, é como se a fala de alguém não fosse *realmente* ouvida por quem a objetifica. Na crítica de Freire à educação bancária, o educador é o único com o poder de ser ouvido, não há diálogo entre educador e educando. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1974, p. 66). Na abordagem de McGlynn, a pessoa objetificada é prejudicada no exercício de seu papel enquanto agente epistêmica. Freire, por sua vez, argumenta que esse tipo de educação mina a curiosidade, a criatividade, o senso crítico, estimula a ingenuidade, além de suprimir o diálogo entre as pessoas envolvidas no processo educativo.

A partir de Christopher Hookway (2010) podemos estabelecer uma relação mais apropriada entre a injustiça testemunhal e a prática da educação bancária. O autor sugere que há injustiças que prejudicam estudantes de participar de práticas testemunhais não apenas como informantes, mas também como inquiridoras/es. Ele propõe que as injustiças testemunhais poderiam ser mais bem analisadas a partir do papel que o testemunho cumpre em atividades de investigação (*inquiry*) e deliberação.

Para entender como as injustiças testemunhais prejudicam atividades de investigação e deliberação, Hookway distingue duas perspectivas, a *informacional* e a *participante*. Da perspectiva informacional, uma injustiça epistêmica se caracterizaria pela descrição e avaliação de estudantes como não sendo competentes e confiáveis para asserir que *p*. Da perspectiva participante, uma injustiça epistêmica se caracterizaria pela descrição e avaliação de estudantes

³⁰ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/racismo-estrutural-tira-dois-anos-de-aprendizado-de-alunos-pretos-mostram-exames.shtml>. Acesso em: 08 nov. 2021.

como não sendo competentes e confiáveis para conduzir quaisquer atividades epistêmicas relevantes, tais como: debater, investigar, considerar hipóteses, resolver problemas, deliberar etc. (cf. HOOKWAY, 2010, p. 157). Na crítica de Freire à educação bancária, ambas as perspectivas parecem estar presentes. Da perspectiva informacional, docentes seriam as únicas pessoas competentes e confiáveis para asserir que *p*. Da perspectiva participante, estudantes não seriam competentes e confiáveis para conduzir atividades epistêmicas relevantes.

A distinção de Hookway é ilustrada nos seguintes termos: consideremos um cenário em que uma estudante solicita uma resposta de seu professor para uma determinada questão filosófica. Digamos que o professor responde satisfatoriamente à questão da aluna. Mas, agora, suponhamos que o cenário se modifica. Em outro momento da aula, essa mesma estudante sente que pode fazer uma contribuição para o assunto estudado, defendendo um ponto de vista genérico. O professor, com base em um estereótipo preconceituoso sobre a capacidade intelectual de estudantes, no geral, e sobre a capacidade daquela estudante, em particular, presume que a contribuição é irrelevante e segue a aula como se nada tivesse acontecido. Por um lado, não dá para simplesmente negar que o professor seja a autoridade naquele contexto, mas, por outro lado, sua presunção faz com que ele não incentive a estudante a elaborar seu ponto de vista e melhorar seus argumentos. Essa carência de incentivo traz sérios prejuízos ao papel que estudantes desempenham enquanto agentes do conhecimento. Como Hookway (2010, p. 155) afirma: “[n]este caso, a estudante não é tratada como uma participante potencial na discussão, mas apenas como alguém que pode pedir e fornecer informações”.

Nesse exemplo, podemos perceber que enquanto a perspectiva participante observa que estudantes podem e devem discutir, investigar, deliberar, considerar hipóteses e assim por diante, a perspectiva informacional tende a ver estudantes apenas como um “recipiente potencial ou fonte de informação” (HOOKWAY, 2010, p. 156). Semelhante aos casos de sufocamento testemunhal que vimos anteriormente, Hookway pontua que pessoas constantemente excluídas das atividades epistêmicas mencionadas podem desconfiar justificadamente sobre se receberão qualquer nível de credibilidade na sala de aula. Tendo essas desconfianças, é bem provável que alguém engula as próprias palavras e não se pronuncie mais devido à expectativa de que não será compreendida ou considerada enquanto uma agente epistêmica.

Além do silenciamento, tanto Hookway (2010) quanto Fricker (2007) parecem concordar que injustiças testemunhais persistentes podem levar as vítimas a uma perda de autoconfiança cognitiva. Uma confiança que é necessária para continuar contribuindo para os

empreendimentos epistêmicos individuais e coletivos, seja enquanto informante, seja enquanto investigadora. O autor enfatiza que, assim como há uma gama de habilidades e recursos epistêmicos que desenvolvemos para raciocinar individualmente, há outra gama de habilidades e recursos que servem para investigações e deliberações coletivas. Injustiças testemunhais podem prejudicar alguém em suas habilidades para utilizar, desenvolver e revisar recursos epistêmicos nestes dois sentidos. Por conta de uma injustiça epistêmica, alguém pode ter suas habilidades cognitivas comprometidas por achar que não é bom o suficiente para raciocinar, inquirir, debater, deliberar e assim por diante.

Portanto, podemos afirmar que se testemunhos contribuem para o exercício de empreendimentos coletivos, então, a negação injusta de um testemunho prejudica todo um empreendimento epistêmico coletivo, como é o caso da educação. Algo semelhante ocorre no caso de Marge Sherwood.³¹ Quando ela sofre uma injustiça testemunhal, toda a investigação sobre a morte de Dickie Greenleaf fica comprometida e o conhecimento que poderia ter sido adquirido se perde. Considerações do tipo, tendem a ampliar o entendimento dos danos da injustiça testemunhal que está para além do silenciamento da vítima. Tais danos podem alcançar proporções sociais mais amplas, prejudicando toda uma atividade social de coleta e compartilhamento de informações e conhecimentos. Sendo assim, onde quer que as injustiças testemunhais estejam presentes, o sucesso das práticas epistêmicas coletivas (incluindo a educação) estará comprometido.

2.3. Meta da educação e currículo

Outros tópicos que são de amplo interesse da Epistemologia Social da Educação e que podem ser bem apreciados pela teoria que venho analisando aparecem nas discussões sobre a meta da educação e construção do currículo. O debate sobre a meta da educação e construção do currículo gira em torno de uma questão normativa. Em certo sentido, um currículo só pode ser construído a partir daquilo que deveria ser ensinado. Definir o que deve ser ensinado nas escolas é tanto uma questão sobre o objetivo das escolas (a questão da meta) quanto sobre como o conhecimento escolar deveria ser organizado e transmitido (a questão do currículo).

Como afirmei anteriormente, o debate acerca da meta da educação é bastante extenso e ainda está longe de ser resolvido. Para conseguir abordar o problema das metas e do currículo sem pecar por superficialidade, encurtarei o caminho para avaliar de forma mais profunda a proposta do epistemólogo social brasileiro Leonardo Ruivo (2019). Ruivo é bastante crítico das

³¹ Ver capítulo 1.

metodologias do ensino de filosofia que privilegiam, sem justificção, a história da filosofia e a exegese de textos.

Ele argumenta que a ênfase na história da filosofia é arbitrária e tende a ser excludente, afinal, não haveria um critério definitivo para escolher estudar uma história da filosofia que privilegia o pensamento ocidental, branco e masculino que domina os manuais de filosofia. Segundo o autor, essa ênfase pode confundir leitoras/es iniciantes, além de induzi-las/os a acreditar que só se faz filosofia através da história da filosofia, com seus cânones e problemas “universais” e “atemporais” (RUIVO, 2019, p. 75). Além disso, para Ruivo, não haveria nada de filosófico na mera leitura e exegese de textos filosóficos. O que seria distintivo do trato filosófico na educação, segundo ele, é “a apreciação crítica dos problemas, das teorias e dos argumentos filosóficos” (RUIVO, 2019, p. 76). Nesse sentido, de maneira mais propositiva, Ruivo sugere que a Filosofia da Educação deve apostar em uma abordagem baseada em três eixos de atividade: “(i) os problemas filosóficos, (ii) as teorias como respostas a esses problemas e (iii) os argumentos como aquilo que estrutura e compõe as teorias” (RUIVO, 2019, p. 77).

Estou de acordo com Ruivo e acredito que há pelo menos duas vantagens em trabalhar com a apreciação crítica de argumentos, teorias e problemas. A primeira vantagem é poder justificar a importância da filosofia como uma atividade intelectual do presente e não com um ornamento histórico, a segunda vantagem é deixar de se comprometer com um cânone filosófico tradicional que tem favorecido modos de ensinar excludentes.

Elaborando sua própria proposta da Epistemologia Social da Educação, Ruivo parte da perspectiva de Alvin Goldman (1999, 2001) segundo a qual a meta da educação seria a promoção do conhecimento proposicional. Para Goldman (1999, p. 349), a função social da escola seria a de organizar e transmitir o conhecimento pré-existente da humanidade, seja criando incentivos e ambientes que encorajem a aprendizagem, seja ensinando habilidades e técnicas que facilitem o aprendizado autônomo e conduzam as investigações em direção à verdade.

Goldman (2001, p. 58) sustenta a tese de que a verdade é o que nos interessa (por isso sua abordagem recebe o nome de *veritista*), seja quando temos curiosidade sobre algo, seja quando precisamos resolver uma demanda prática ou, até mesmo, quando simplesmente questionamos algo. Da perspectiva veritista, teríamos um critério mais objetivo para pensar o que deveria ser ensinado nas escolas (a questão do currículo), a saber, deveríamos ensinar somente aquilo que temos evidências para ensinar.

Embora esse critério não defina o que exatamente deveríamos ensinar, ele parece oferecer algum um parâmetro mais objetivo para pensar o currículo escolar. Em resumo, de acordo com Ruivo (2019, p. 82), Goldman está sugerindo que a meta epistêmica da educação é a promoção de nosso interesse por crenças verdadeiras. Alguém poderia perguntar, interesse por crenças verdadeiras em que sentido? No sentido de aumentar o interesse social pela verdade, como algo positivo, benéfico para o compartilhamento de conhecimento. Da posição de quem adquire informações o tempo todo, não é uma má ideia aprender a identificar corretamente quais dessas informações são verdadeiras. O cumprimento dessa meta seria vantajoso no sentido de nos aproximar da verdade e nos afastar do erro e da ignorância (cf. GOLDMAN, 1999, p. 5).

Abordando especificamente o valor social das escolas e tentando pensar no currículo de forma mais propositiva, Ruivo complementa a posição de Goldman com a de Michael Young (2007). O mote da proposta de Young é a pergunta “para que servem as escolas?”. Young e Ruivo começam respondendo negativamente à pergunta. Ambos argumentam que as escolas não servem para legitimar a dominação social, nem para mascarar as relações de poder, muito menos para atender às demandas do mercado ou para promover a felicidade e o bem-estar social. Segundo esses autores, nenhuma dessas respostas seria satisfatória do ponto de vista epistêmico.

A tese sobre a legitimação da dominação social não se justificaria, pois, além de ser pouco propositiva, tende a perpetuar uma visão fatalista de que as instituições educacionais não podem ser instrumentos de combate à dominação e às opressões sociais. Certamente, as opressões presentes na educação (assim como as existentes em outras instituições sociais) tendem a reproduzir uma estrutura social dominante e opressora. Contudo, a experiência histórica demonstra que as instituições educacionais já foram e podem ser utilizadas por grupos não dominantes como instrumento de emancipação.³²

³² O levante de Soweto, na África do Sul, em 1976, mostra que a escola ainda que restrita a um espaço físico em um ambiente extremamente opressivo como do Apartheid, pode ser utilizado por estudantes e professoras/es para organização e mobilização de ações políticas revolucionárias. No Brasil, Nilma Lino Gomes (2019, p. 21) afirma que o Movimento Negro elege e destaca a educação de forma ampliada como um “espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social”, engajando-se em inúmeras ações nesse sentido (discutirei algumas delas adiante). Em Salvador, a Escolinha Maria Felipa é um exemplo concreto de construção autônoma e descolonizada de um espaço-tempo educacional promotor de emancipação social, política e epistêmica de crianças pertencentes a grupos raciais e sociais oprimidos. Individualmente, sou diretamente beneficiado pela intervenção do Movimento Negro na educação universitária. Após ser aluno de um curso de extensão criado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT), criado com o objetivo de promover o ingresso de estudantes negros e negras na Pós-Graduação, passei em primeiro lugar na seleção de mestrado do PPGEFHC/UFBA, do ano de 2019. Sou imensamente grato à professora doutora e militante do movimento negro Ana Luísa Alves Cordeiro pela idealização e coordenação do curso, bem como as aulas ministradas pela Profa. Dra. Candida Soares da Costa e Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos.

Simultaneamente, a ênfase na aquisição do conhecimento proposicional não estaria necessariamente mascarando as relações de poder, visto que a verdade não é apenas aquilo que os poderosos definem como verdade. Por mais que os poderosos e a estrutura social que os favorece possam manipular nossas crenças, corromper nossos julgamentos, distorcer o entendimento social coletivo, e assim por diante, seus poderes são insuficientes para modificar o valor de verdade de uma proposição. Influenciar alguém a acreditar em uma mentira como se ela fosse verdade não fará com que a mentira se torne verdade. É justamente a busca pela verdade que fundamenta a luta contra as falsidades e ignorâncias disseminadas pela ideologia dominante.

De acordo com Ruivo e Young, a função da escola também não deveria ser a de atender às demandas do mercado por pelo menos duas razões. A primeira é que atender às demandas do mercado envolve muito mais um compromisso com os resultados econômicos de uma escolarização do que um interesse no resultado epistêmico deste processo. Pouco importa se as pessoas se tornariam agentes do conhecimento, se o resultado esperado é a formação de mão de obra técnica e barata. A segunda razão para rejeitar essa proposta é a de que o interesse exclusivo pelas demandas do mercado tende a criar obstáculos para a transformação radical de uma sociedade em que a pobreza é consequência da má distribuição de bens e riquezas, além de fatores associados à discriminação. Em outras palavras, quem se beneficia do mercado não verá vantagem alguma em atender aos interesses educacionais das pessoas mais pobres e sem poder social.

Por último, Ruivo e Young argumentam que o objetivo da escola não deveria ser definido pela promoção da felicidade e do bem-estar humano, dada a generalidade dessa proposta. Precisariamos de algo mais específico para responder positivamente à pergunta “para que servem as escolas?”. A resposta positiva de Young (2007, p. 1289) afirma que as escolas servem para “promover a aquisição do conhecimento”. De modo mais específico, Young propõe que as escolas servem para capacitar aprendizes a adquirir o conhecimento especializado, produzido e organizado pelas universidades e pela ciência. Diferente dos conhecimentos práticos adquiridos em outros ambientes de socialização, como em casa ou na comunidade, é esse conhecimento especializado que deveria compor o currículo escolar, segundo Young (2007, p. 1294) e Ruivo (2019, p. 89-90).

Essa proposta envolve algumas distinções conceituais. Para Young, precisamos diferenciar o conhecimento escolar do não escolar, uma vez que não é qualquer conhecimento que deveria compor um currículo. Por exemplo, ele argumenta que o conhecimento cotidiano

que nos ajuda a resolver problemas de ordem prática não é relevante para o currículo, visto que a família ou a comunidade poderiam ensiná-los sem prejuízos. O conhecimento escolar e o currículo, por sua vez, estariam fundados sob as “diferenças e relações entre domínios do conhecimento”, além das diferenças entre conhecimento especializado e conhecimento didático-pedagógico (YOUNG, 2007, p. 1296).

Ruivo e Young chamam de “conhecimento poderoso” o tipo de conhecimento especializado que é organizado dentro das disciplinas e transmitido pedagogicamente dentro das escolas. Segundo eles, esse conhecimento beneficiaria todas as pessoas independente de sua condição social. Contrastando com o conhecimento poderoso, estaria o “conhecimento dos poderosos”, o conhecimento que só beneficiaria os grupos sociais dominantes (YOUNG, 2007, p. 1294).

Ruivo (2019, p. 90) defende que o conhecimento poderoso deveria ser promovido nas escolas, visando não apenas a transmissão do conhecimento proposicional, mas também a aquisição de “um entendimento maior sobre o mundo”. Essa defesa parece revelar uma preocupação do autor em não reduzir o ensino a mera transmissão de verdades de maneira acrítica. Acredito que, assim como Young (2007, p. 1289), Ruivo tenta compatibilizar a noção de conhecimento poderoso com as demandas por pensamento crítico, justiça social e democracia. Contudo, há um ponto na abordagem de Young que merece atenção dentro de uma análise das injustiças e opressões epistêmicas.

Young, em alguns momentos, parece subestimar a capacidade intelectual de pessoas de grupos epistemicamente marginalizados, além de não tratar de outros conhecimentos especializados que poderiam compor um currículo escolar num ambiente mais justo. Em um dado momento, a proposta de Young soa um tanto elitista.

Inevitavelmente, as escolas nem sempre têm sucesso ao capacitar alunos a adquirir conhecimento poderoso. Também é verdade que as escolas obtêm mais sucesso com alguns alunos do que com outros. O sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola. Culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente de contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas. Isso significa que, se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua

experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1296-1297).

Em primeiro lugar, precisamos elucidar o que Young entende como sucesso. O que ele quer dizer quando afirma que “o sucesso dos alunos depende altamente da cultura que eles trazem para a escola”? Se ele estiver se referindo a sucesso como ascensão econômica, eu não teria dúvidas em concordar. Mas me parece que ele está mais preocupado com o sucesso da escola em ensinar estudantes. Nesse sentido, estamos falando em sucesso nos termos que a epistemologia entende o sucesso do ensino. Mais precisamente, da maneira como defini as condições de sucesso do ensino (ver seção 2.1).

Retomando a implicação 2, poderíamos afirmar que o ensino depende de uma relação causal entre as ações da escola (ou do corpo de profissionais dentro dela) e o aprendizado de estudantes, além da competência (ou autoridade epistêmica) de quem ensina e da capacidade de aprendizado de quem estuda (implicações 3 e 4). Afirmar que o sucesso para capacitar alguém a adquirir conhecimento é altamente dependente da cultura que essa pessoa traz para a escola me soa estranho. Talvez, porque me remeta a uma forma de elitismo intelectual que supõe injustificadamente que estudantes de “culturas de elite” têm mais facilidade para adquirir “conhecimentos independentes de contexto” que estudantes de “culturas desfavorecidas e subordinadas”. É uma suposição injustificada, pois a capacidade de aprendizado em si é uma capacidade humana básica desenvolvida em qualquer contexto por qualquer pessoa.

Como argumentei na seção 2.1, os recursos epistêmicos que elaboramos para compreender e comunicar nossas experiências podem variar de acordo com o contexto e a situação social, mas isso não quer dizer que a capacidade de aprendizado varia. Virtualmente falando, qualquer pessoa tem capacidade de aprender qualquer coisa. Empiricamente falando, há evidências de que estudantes de culturas desfavorecidas, mesmo em espaços elitizados, têm o mesmo desempenho intelectual ou até melhor do que o de pessoas oriundas das elites culturais e econômicas. Um caso bastante conhecido é o de estudantes cotistas que têm desempenho igual ou superior ao de estudantes não cotistas nas universidades brasileiras (espaços historicamente destinados às elites e com reconhecimento social pela produção de conhecimento científico especializado).³³

³³ Fontes: <https://www2.unesp.br/sharer.php?noticia=36309>; <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/6125>; <https://www.scielo.br/j/cp/a/ysCKB6ZfVQjgyM7FPDdQZYg/?lang=pt>; <https://ufrn.br/imprensa/noticias/45495/cotistas-e-nao-cotistas-mostram-mesmo-desempenho-e-permanencia-na-ufrn>; <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143493>. Acesso em: 08 nov. 2021.

Portanto, acredito que não há justificativa para pensar que o aprendizado de pessoas de culturas de elite seja mais congruente com os “conhecimentos independentes de contexto” que de estudantes de culturas desfavorecidas. Certamente, não estou afirmando que as condições sociais e econômicas não interfiram nas oportunidades educacionais das pessoas, como veremos na seção 2.4. Apenas não estou supondo que a capacidade de aprendizado de alguém seja mais congruente ou incongruente com conhecimentos abstratos e generalizáveis por conta da cultura que traz de casa. Fazer isso seria subestimar as capacidades intelectuais de pessoas de culturas marginalizadas.

Na verdade, a própria noção de cultura em Young (2007) é imprecisa. Pode se referir tanto ao ambiente onde alguém foi socializado/a quanto a uma experiência de vida ou até mesmo a uma estrutura cognitiva que facilita o aprendizado. Em qualquer um dos casos, essa é uma noção de cultura insuficiente para atender a diversidade cultural existente em uma sociedade, no geral, e na escola, em particular. Docentes que adotem essa perspectiva de Young provavelmente estarão mal preparados/as para lidar com a diversidade cultural no contexto escolar, poderão considerar que estudantes de culturas de elite têm alguma tendência natural para o aprendizado e que estudantes de culturas marginalizadas terão naturalmente mais dificuldade.

Essa perspectiva educacional é falha, sobretudo em sociedades multiculturais, como bem destacou bell hooks (2013). De acordo com a autora, é comum encontrar docentes formados num modelo de ensino tradicional que não estejam preparados/as para lidar com a diversidade em sala de aula. Por conta disso, haveria uma disposição desses/as docentes em se sentir mais confortáveis para adotar “velhos padrões” ao invés de uma perspectiva multicultural inovadora (HOOKS, 2013, p. 59). Para superar essa tendência, bell hooks afirma a necessidade de reconhecermos os diferentes “códigos culturais” existentes numa sala de aula. Esses códigos se referem aos distintos e diversos significados que determinados comportamentos ou expressões podem assumir, dependendo do contexto cultural. Por exemplo, falar com o tom de voz baixo em algumas culturas pode ser sinal de boa educação, mas em outras, pode ser considerado uma hostilidade.³⁴ Portanto, seria um equívoco lidar com a noção cultura nos termos de Young. Do ponto de vista do autor, é possível que considerássemos apenas os códigos culturais das elites como dignos de estarem presentes numa sala de aula, como se de algum modo, esses códigos refletissem um padrão de boa educação.³⁵

³⁴ Para exemplos mais detalhado do significado de “códigos culturais”, ver: HOOKS, 2017, p. 45

³⁵ Sou extremamente grato aos comentários das professoras Patrícia Ketzer e Claudia Sepúlveda que me encorajaram a trazer a perspectiva de hooks (2013) em contraponto à noção de cultura em Young (2007).

Um segundo ponto que gostaria de abordar é sobre a aquisição do “conhecimento poderoso” e o significado desse termo. Primeiramente, concordo com Young que para crianças de lares desfavorecidos o conhecimento escolar seja extremamente importante, mas devemos ter cautela ao supor que sem a escola essas crianças podem não conseguir avançar intelectualmente para além das suas condições locais. Novamente, sem essa cautela, estaríamos subestimando as capacidades intelectuais dessas crianças, além de subestimar o papel educador de outras instituições epistêmicas que educam as crianças tanto quanto as escolas.

Em outra passagem, Young (2007, p. 1292) cita Nelson Mandela como um exemplo de que até em contextos opressores a educação escolar pode ser uma ferramenta emancipadora. Esse exemplo se baseia no fato de Mandela ter estudado em escolas segregadas durante o regime do Apartheid na África do Sul. Todavia, penso que não podemos ignorar o papel que os movimentos sociais contra o Apartheid desempenharam na educação e formação intelectual do jovem Mandela. Seria precipitado afirmar que a emancipação intelectual de ativistas sociais como Mandela ocorreu graças a uma educação escolar sustentada em um ambiente opressivo. Embora a escola tenha desempenhado um papel importante em sua formação, fornecendo conhecimentos baseados em evidência científica, talvez haja outros fatores igualmente relevantes – senão mais relevantes – para o avanço intelectual de Mandela do que a educação que ele recebeu nas escolas e universidades racialmente segregadas da África do Sul.

Por um lado, Young reconhece que o conhecimento especializado não é adquirido apenas nas escolas (ou que está sempre relacionado às ciências), por outro lado, ele parece não estar interessado em pensar se outros conhecimentos especializados também poderiam estar presentes no currículo escolar. Em outras palavras, ele não está interessado em definir quais conhecimentos especializados deveriam ser adquiridos nas escolas. Talvez esse seja o grande problema da Epistemologia Social em torno do currículo e da meta da educação. O próprio Goldman (1999), reconhece a relevância desse problema.

Podemos até saber (ou supor saber) que a aquisição de verdades ou conhecimentos especializados seja o objetivo da educação, mas ainda não conseguimos saber qual é a gama de verdades ou conhecimentos especializados que deveriam ser adquiridos através da educação. O mais próximo de uma resposta, nesse sentido, é a sugestão de Goldman sobre o valor social de algumas verdades em detrimento de outras. O autor (cf. 1999, p. 369) sugere que determinados fatos possuem grande valor de verdade, são verdades que modificam certas falsidades com o acréscimo de novas informações ou acrescentam informações novas a crenças já consolidadas. Por exemplo, informações que desmistificam a história da Segunda Guerra Mundial ou que

revelam as heranças sociais, políticas e econômicas da escravidão no Brasil seriam informações de grande relevância, possuiriam grande valor de verdade. Para a Epistemologia Social preocupada com a verdade, essas informações seriam mais importantes do que outras, como curiosidades históricas ou mitos de fundação.

Contudo, a partir de Goldman, a questão sobre o critério de escolha dos conhecimentos especializados ainda é difícil de ser respondida, embora haja algumas pistas. Segundo o autor, esse critério poderia ser pensado de acordo com os interesses dos grupos e indivíduos de numa determinada sociedade. Precisaríamos entender os interesses distintos em torno da educação. Em linhas gerais, Goldman está defendendo que devemos avaliar os interesses de estudantes e os interesses públicos mais amplos e das profissionais da educação para responder para que servem as escolas? Ou, que tipo de conhecimento especializado deveria fundamentar o currículo escolar?

Como esclarece Goldman (1999), a Epistemologia Social veritista não tem a intenção de delimitar um currículo específico para ser aplicado a todos os lugares em todos os níveis da educação, mas sim de oferecer parâmetros para pensar o currículo de forma objetiva. Informações que aumentam o valor de verdade de fatos ou teorias pertinentes ao maior número de pessoas seriam fatos “importantes”. Acredito que esse poderia ser o parâmetro mais objetivo que tanto buscamos. Devemos promover esse tipo de conhecimento especializado, que contenha informações que aumentem o valor de verdade de fatos ou teorias de amplo interesse social. O desafio é distinguir o que é de amplo interesse social e o que é de interesse de apenas um grupo de indivíduos.

De fato, Young (cf. 2007, p. 1292) também sinaliza essa questão quando considera duas tensões históricas em torno do propósito das escolas. A primeira tensão estaria manifesta na dicotomia “emancipação” e “dominação”. Young afirma que tanto na Inglaterra (seu país de origem) quanto na África do Sul, as classes dominantes e as classes subordinadas lutaram pelos propósitos da escola e que essa luta reflete a realidade de que há um amplo interesse social sobre a função social das escolas. A segunda tensão é manifesta na distinção entre *quem é ensinado* e *o que é ensinado*. Para Young, muitos críticos que analisaram a primeira pergunta não se atentaram para a segunda. Segundo ele, a questão do acesso não deve estar desvinculada da questão sobre que tipo de conhecimento está sendo acessado.

Embora Young sinalize esse ponto, ainda parece não haver uma análise adequada dos interesses sociais, políticos e epistemológicos em torno dos conhecimentos especializados que deveriam compor um currículo. Por mais que eu acredite que esses interesses sejam mais bem

mensurados através de pesquisas empíricas, penso que é possível discutir a questão sob a lente das injustiças epistêmicas. Entendendo que o parâmetro do amplo interesse social por certas verdades é a chave para pensar o currículo de forma mais objetiva, resta a questão: que tipo de conhecimento especializado deveria ser adquirido ou promovido através da educação?

A defesa de Young é a de que o interesse pelo conhecimento poderoso deve prevalecer sobre outros interesses, ainda que possam ir contra os interesses ou a demanda de estudantes e seus pais. Contudo, quando Young não qualifica o tipo de conhecimento poderoso (ou seja, o tipo de conhecimento especializado), ele deixa de fora de sua análise conhecimentos especializados que poderiam contribuir para a emancipação e justiça social e epistêmica.

A partir do que venho discutindo, um currículo escolar pode ser entendido como um conjunto de recursos epistêmicos utilizados na educação para promover o conhecimento, seja o conhecimento especializado ou dos poderosos. A partir de Kotzee (2017, p. 331-332), poderíamos afirmar que um currículo que privilegia os conhecimentos especializados que atendem apenas aos interesses de um grupo social dominante tende a perpetuar injustiças hermenêuticas. Poderíamos acrescentar que um currículo que não considera os interesses sociais em torno do conhecimento especializado que o constitui também contribui para a perpetuação de injustiças.

Como temos percebido, Young (2007) supõe que os conhecimentos especializados são mais congruentes com as experiências culturais das elites. No entanto, espero ter demonstrado que essa suposição é falsa quando argumentei que a capacidade ou disposição para aprender independe da experiência cultural de alguém. Talvez, devêssemos analisar não a congruência desses conhecimentos com as experiências culturais das elites, mas a congruência com os interesses dessa elite. Ainda que concordemos que as escolas servem para transmitir conhecimento especializado, deveríamos questionar se a gama desses conhecimentos atende aos interesses sociais mais amplos ou se continuam restritos aos interesses das elites. Em outras palavras, a formulação de um currículo envolve uma escolha sobre a gama de conhecimentos especializados que serão ensinados. O critério do conhecimento poderoso não é objetivo o bastante para fundamentar essa escolha, pois não trata dos interesses sociais em torno da própria escolha.

É importante frisar: não estou afirmando que todos os conhecimentos produzidos em culturas de elite só sirvam para os interesses da elite, concordo que há uma parcela desses conhecimentos que pode beneficiar pessoas que não fazem parte da elite. Por exemplo, a descoberta de que a Terra possui formato geoidal beneficia todas as pessoas que queiram saber

a verdade sobre a estrutura física do planeta que habitamos, independente se essas pessoas fazem parte ou não de alguma elite cultural. Por outro lado, como tenho argumentado, recursos hermenêuticos inapropriados e entendimentos sociais distorcidos pelo poder de uma elite dominante são prejudiciais às pessoas de outros grupos sociais, especialmente aqueles marginalizados.

Estou de acordo com a ideia de que estudantes de culturas marginalizadas devem ter acesso ao mesmo tipo de conhecimento que estudantes de culturas privilegiadas. Em uma resposta a Young (2007), eu diria que podemos continuar acreditando que crianças de lares desfavorecidos devam ser educadas com conhecimentos que estão para além de seus contextos culturais particulares, mas isso não significa aceitar a ideia de que esses contextos culturais particulares e os conhecimentos produzidos neles não devam fundamentar um currículo.

Esses contextos culturais dos grupos marginalizados permitem traçar um caminho inverso do sugerido por Young e que é fundamental para a promoção da justiça. Considerando que compreender adequadamente as experiências dos grupos marginalizados não faz parte dos interesses culturais das elites e que essa falta de interesse prejudica o conhecimento, então, seria vantajoso em termos sociais e epistêmicos que estudantes de grupos privilegiados fossem ensinados a partir dos recursos epistêmicos dos grupos marginalizados.

É mais plausível, nesse sentido, que estudantes de grupos privilegiados aprendam a utilizar os recursos epistêmicos dos grupos marginalizados. Utilizar recursos epistêmicos marginalizados ou alternativos não nos ensina apenas a reconhecer e respeitar a diversidade epistemológica, nos ensina que a diversidade é a base para um conhecimento verdadeiramente poderoso. Um conhecimento que pode mover qualquer pessoa para além de sua circunstância local e particular.

Na educação, uma injustiça hermenêutica pode ocorrer quando uma pessoa epistemicamente marginalizada encontra dificuldades para compreender suas experiências porque foi educada em contextos em que apenas os recursos hermenêuticos dominantes eram ensinados. Em outras palavras, isso significa dizer que uma criança marginalizada, por exemplo, sofrerá de injustiça hermenêutica se suas experiências culturais não estiverem incluídas no currículo. Ou, ainda, se o currículo tratar suas experiências culturais reforçando estereótipos preconceituosos e ideologias dominantes.

Suponhamos que a família dessa criança seja capaz de transmitir os recursos hermenêuticos adequados que não estão no currículo. Mesmo que essa criança adquira os recursos adequados para compreender suas próprias experiências ou as de seu grupo social, ela

ainda estará vulnerável às injustiças hermenêuticas se a educação não promover o ensino dos recursos hermenêuticos apropriados para que todas as pessoas, especialmente as privilegiadas, compreendam adequadamente as experiências sociais dos grupos marginalizados.

Alison Bailey (cf. 2014, p. 64) acrescenta que a injustiça hermenêutica é um tipo de colonização dos recursos hermenêuticos compartilhados por parte dos poderosos. Essa colonização, segundo a autora, ocorre por meio do compartilhamento e uso dos recursos hermenêuticos criados e mantidos pelos poderosos para garantir seus próprios privilégios epistêmicos, principalmente, o privilégio de criar, compartilhar e impor significados sociais aos grupos marginalizados. Os recursos criados, mantidos e impostos pelos poderosos favorecem e explicam, em muitos casos, apenas suas próprias experiências de mundo. Ou seja, favorecem apenas aos seus interesses.

Sendo assim, pessoas marginalizadas são prejudicadas de compreender suas experiências e, mesmo quando as compreendem, continuam tendo dificuldades para compartilhar essa compreensão coletivamente, dado o uso que fazemos dos recursos epistêmicos colonizados; recursos que limitam o entendimento coletivo. Bailey (2014, p. 65) exemplifica essas limitações relatando a dificuldade que as mulheres tiveram, ao longo da história, de criar e compartilhar significados e compreensões de experiências de assédio sexual, estupro marital, *date rape*, manipulação psicológica, entre outras violências de gênero. Muitos dos significados criados pelas mulheres para explicar essas violências de gênero foram e são rejeitados pelos homens dentro do patriarcado. Muito pelo fato de os significados terem sido criados, compartilhados e impostos pelos homens, enquanto um grupo com privilégios sociais e epistêmicos.

Por exemplo, quando um homem assedia sexualmente uma mulher, seu poder social pode ser um fator de convencimento. Ele tem o poder de convencer as outras pessoas de que seu crime não passou de um flerte ou uma brincadeira, ao passo que a mulher pode ser revitimizada ao denunciar uma violência que sofreu. Esse prejuízo se deve (pelo menos em parte) ao fato de que as mulheres não têm o mesmo poder para compartilhar o significado de sua experiência social e, muitas vezes, precisam utilizar os recursos hermenêuticos patriarcais se quiserem ser minimamente compreendidas.

Portanto, de um ponto de vista epistemológico sobre a educação, a questão da injustiça e justiça hermenêutica será indissociável do currículo. Se a injustiça hermenêutica se manifesta através dos recursos hermenêuticos colonizados, então, um currículo escolar carregado de recursos hermenêuticos desse tipo tende a favorecer injustamente pessoas de grupos privilegiados ao passo que prejudica pessoas de grupos marginalizados. A injustiça

hermenêutica limita o que alguém pode vir a conhecer através do currículo escolar e isso é uma questão sobre o tipo de conhecimento a ser adquirido/acessado, não apenas sobre quem pode conhecer, isto é, sobre quem tem acesso.

No último capítulo, abordarei um outro tipo de conhecimento que acredito ser mais vantajoso para se pensar num currículo promotor de justiça hermenêuticas, dado que o critério de escolha do conhecimento especializado estará fundamentado num interesse social mais amplo de combate as injustiças e opressões epistêmicas. Como argumentei, a proposta de Young (2007) ainda deixa de fora alguns pontos centrais nessa discussão. Pensarei em conhecimentos que estejam alinhados aos interesses dos grupos marginalizados e não aos interesses culturais das elites dominantes. Esses conhecimentos, a meu ver, poderiam favorecer o combate às injustiças e opressões sociais e epistêmicas.

2.4. Distribuição, acesso e oportunidades

Considerando a questão da distribuição, do acesso e das oportunidades educacionais, podemos identificar injustiças e opressões epistêmicas que prejudicam pessoas de grupos marginalizados de receberem a formação adequada para se tornarem agentes epistêmicas em certos domínios do conhecimento. Por exemplo, em uma sociedade em que pessoas de grupos marginalizados são persistentemente excluídas das universidades, essas pessoas não terão acesso a empregos que exijam formação acadêmica (KOTZEE, 2017).

David Coady (2010; 2017), argumenta que o aparecimento das injustiças epistêmicas se deve a uma questão de acesso e distribuição de bens epistêmicos. Semelhante a Dotson (2012; 2014), a injustiça testemunhal seria decorrente de uma má distribuição de *credibilidade* e a injustiça hermenêutica seria o resultado da má distribuição de *poder hermenêutico*. Credibilidade e poder hermenêutico são entendidos enquanto bens epistêmicos, assim como o dinheiro é um bem econômico (cf. COADY, 2017, p. 64-66).

Por outro lado, Fricker (2017) discorda de Coady ressaltando que as injustiças epistêmicas nem sempre são distributivas e que sua proposta original visava englobar injustiças de caráter fundamentalmente discriminatório. Fricker (2017, p. 53) afirma que seu propósito inicial era nomear a experiência de ser “ingenuamente rebaixado e/ou desfavorecido” enquanto agente do conhecimento. Por essa razão, a autora afirma que a injustiça epistêmica é uma forma de discriminação direta ou indireta. Quando a discriminação é direta ela envolve a ação de alguém. Por exemplo, no julgamento de credibilidade preconceituoso que causa a injustiça testemunhal. Quando a discriminação é indireta, ela não depende da ação de ninguém. Por

exemplo, quando uma desigualdade histórica tem como efeito a distorção das experiências sociais marginalizadas no entendimento coletivo.

Além disso, Fricker acredita que sua intuição é compatível com o tipo de injustiça epistêmica que Coady quis nomear em termos distributivos. Segundo ela, Coady tenta definir uma injustiça de ser constantemente privada/o de oportunidades de aquisição de bens epistêmicos, como a educação, o acesso à informação ou à opinião de especialistas, por conta das discriminações contra certas identidades. Mais precisamente, Coady (2010, p. 105) caracteriza essa injustiça como uma violação no nosso *direito epistêmico de conhecer*. Seguindo o escopo original da teoria de Fricker, Coady também parece defender que tal violação é uma injustiça que causa danos à agência epistêmica de alguém.

Coady (2017, p. 61) concorda com essa colocação, mas desafia a distinção de Fricker sobre a injustiça discriminatória e distributiva. Ele afirma que se pensarmos na credibilidade como um bem epistêmico, como Fricker defende, é natural que pensemos na sua justa distribuição. Entretanto, desse pensamento surge o problema de saber o que é a justa distribuição de um bem epistêmico, algo que Coady não responde. No último capítulo, tentarei encontrar uma solução para esse problema. Por enquanto, seguirei apresentando a proposta do autor.

Para explicar que não há diferença entre injustiças discriminatórias e distributivas, Coady (cf. 2017, p. 63) recorre a uma analogia entre as injustiças testemunhais e as injustiças econômicas. Para ele, do mesmo modo que é injusto quando uma pessoa recebe mais riqueza do que merece, é injusto quando uma pessoa recebe mais credibilidade do que merece. Tais injustiças, segundo ele, refletem a estrutura relacional que reforça padrões injustos de distribuição, seja de credibilidade ou de riqueza. O ponto é: muitas pessoas podem não ter a credibilidade e a riqueza que merecem porque outras pessoas têm esses bens em excesso, de maneira indevidamente injusta.

Em outras palavras, o autor está defendendo que bens epistêmicos como a credibilidade são sempre objetos de competição. Por exemplo, nos casos de Tom Robinson e Marge Sherwood, o excesso de credibilidade dos Ewell e de Tom Ripley contrastava com o déficit de credibilidade recebido por Tom e Marge. O argumento de Coady é semelhante ao de Medina (2011). Para Coady, devemos analisar os casos de excesso de credibilidade não como uma atribuição isolada, mas dentro de um contexto social mais amplo. Entretanto, diferente de Medina, apenas Coady defende explicitamente que a distribuição de credibilidade espelha um modelo econômico de distribuição de riquezas (cf. COADY, 2017, p. 64).

Do ponto de vista hermenêutico, Coady afirma que há uma questão distributiva implícita no trabalho de Fricker. Essa questão se manifesta na demanda para que grupos epistemicamente marginalizados tenham oportunidades iguais na tarefa de criar e compartilhar significados sociais. Segundo Coady (2017, p. 64), essa seria uma questão de distribuição de *poder hermenêutico*. Mais uma vez, o autor não apresenta uma proposta objetiva do que seria a justa distribuição de poder hermenêutico. Avaliarei essa questão no último capítulo.

O que me interessa na proposta de Coady é seu entendimento de que a injustiça epistêmica pode envolver, entre outras coisas, uma violação do nosso direito de conhecer. Esse entendimento atribui à educação um papel mais central como bem epistêmico, ao contrário de Fricker (2007, p. 1), que pensou que a educação era somente um bem epistêmico incidental. Ampliando a abordagem veritista de Goldman (ver seção 2.3), Coady defende que a meta da educação é dupla: promover “a aquisição de crenças verdadeiras e a evasão de crenças falsas” (COADY, 2010, p. 109). Grosso modo, o direito de conhecer seria garantido à medida que a educação alcançasse essa meta.

Todavia, ainda que a educação alcance essa meta, parece haver algo de mais profundo na violação do direito de conhecer. Aparentemente, essa violação também compromete nossa integridade enquanto pessoa, algo que está implícito na proposta de Coady, uma vez que ele reconhece que a injustiça epistêmica causa danos à agência epistêmica de alguém. A questão da integridade pode ser ilustrada em pelo menos três exemplos apresentados pelo autor: o primeiro é o caso de um paciente que tem seu diagnóstico ocultado pelo médico; o segundo é um soldado que é enviado para a guerra sem saber os motivos dela; e o terceiro seria de uma pessoa constantemente desinformada que acaba votando em candidatos que contrariam seus interesses políticos ou os interesses que teria caso fosse bem-informada.

Minha impressão é a de que nesses três casos há uma violação que não se reduz a mera falta de uma educação que promova a habilidade ou a disposição para adquirir crenças verdadeiras e evitar crenças falsas. O problema central dessa violação é que ela pode comprometer nossa integridade. No exemplo do paciente, ele pode ter sua integridade física comprometida por não ser informado sobre seu estado de saúde; no exemplo do soldado, ele tem sua integridade moral corrompida, pois será impelido a agir sem avaliar as consequências de sua ação; no exemplo do eleitor desinformado, sua integridade enquanto cidadão é minada, visto que a carência de boas informações prejudica sua capacidade de deliberação política. A noção de integridade aqui é ampla, ela é utilizada para se referir a qualquer característica humana necessária para o exercício de alguma atividade que qualifique alguém como sujeito.

Portanto, acredito que seja mais vantajoso postular o direito epistêmico de conhecer como uma norma que estabelece que *ninguém deve ser colocado em posição de ignorância ou ser desinformado/a sobre assuntos que dizem respeito à sua integridade* (física, moral, política ou epistêmica). Os prejuízos de ser mantido/a em ignorância ou ser desinformado/a envolvem exemplos mais gerais como os apresentados acima e outros mais específicos que dizem respeito à nossa agência epistêmica.

A partir de Manohar Kumar e Daniele Santoro (2014), entendo que essa violação do direito de conhecer também se manifesta na forma de uma opressão epistêmica, ainda que os autores afirmem ser o caso de uma injustiça hermenêutica. Sob o arcabouço da psicologia moral, os autores discutem atitudes que podem motivar a desistência ou o abandono escolar de pessoas marginalizadas. Do meu ponto de vista, a desistência ou o abandono escolar é uma opressão de terceira ordem, pois compromete a agência epistêmica de uma pessoa que é excluída da produção do conhecimento. O conjunto das atitudes que podem motivar a evasão e o abandono escolar pode ser nomeada de “fracassomania”³⁶.

Santoro e Kumar (2014, p. 5) apontam que, ao contrário do que algumas pessoas pensam, nem sempre quem abandona a escola faz isso por mera vontade própria. Segundo os autores, em muitos casos, esse abandono envolve uma série de expectativas negativas nutridas por pessoas que se percebem tão sem oportunidades que seus projetos de vida parecem sempre fadados ao fracasso. São essas expectativas que motivam as atitudes de fracassomania.

Tais atitudes surgem de contextos opressivos que distorcem o entendimento social acerca do mérito e do impacto das escolhas individuais e capacidades cognitivas de alguém sob seu próprio rendimento escolar. Quando pessoas marginalizadas são levadas a desenvolver atitudes de fracassomania, elas tendem a crer que o rendimento escolar de alguém é apenas o resultado de suas capacidades cognitivas e escolhas individuais e não uma variável influenciada por condições de acesso e de oportunidades sociais.

Kumar e Santoro argumentam que a violação no direito de conhecer as causas de uma desvantagem social pode levar alguém a nutrir sentimentos como culpa, vergonha ou desesperança que se intensificam diante de uma falha individual. Ou seja, quando algumas pessoas não compreendem adequadamente as causas de seu baixo rendimento escolar, elas podem se culpar injustamente por suas carências.

³⁶ Para traduzir o termo “*bound to fail*”, cunhado por Kumar e Santoro, estou emprestando a noção de “fracassomania” do historiador brasileiro Petrônio Domingues. Domingues (2005, p. 117) utiliza esse conceito para se referir a certas atitudes propagadas pelo discurso ideológico da democracia racial. Atitudes que fazem com que as pessoas negras se responsabilizem individualmente por sua mobilidade social dentro da sociedade brasileira supostamente ausente de racismo.

Os autores escrevem:

As atitudes de fracassomania podem ter uma visão para a frente e para trás. Uma pessoa pode ser levada a falhar quando evita envolver-se em qualquer atividade cujo objetivo sistematicamente espera não ser capaz de alcançar ou julgar um fracasso já experimentado como consequência da sua falta de capacidade. Em ambos os casos, as atitudes de fracassomania são distintamente sociais: *são a consequência de uma desvantagem no acesso às oportunidades necessárias para alcançar um objetivo planejado que uma pessoa desconhece e que não está no poder dela manter ou descartar* (KUMAR; SANTORO, 2014, p. 6-7, grifo nosso)

Em outras palavras, é irrazoável atribuir qualquer responsabilidade individual ao sucesso ou fracasso de alguém que não tem qualquer controle sobre aquilo espera realizar. Isso não quer dizer que a pessoa não possa perseguir um objetivo que não está no seu controle ou possa não querer perseguir um objetivo facilmente alcançável. Por exemplo, uma pessoa pobre pode sonhar e conseguir se tornar dona de uma grande empresa multinacional, mas as oportunidades para a realização desse sonho serão reduzidas se comparado às oportunidades que uma pessoa rica terá para realizar o mesmo sonho. Do mesmo modo, nada impede que um herdeiro de uma multinacional não queira ser empresário e escolha outra profissão. O ponto é que as desigualdades sociais são variáveis que exercem muito mais influência no sucesso ou fracasso das escolhas de alguém do que as capacidades individuais.

O que caracterizaria atitudes de fracassomania como casos de injustiça hermenêutica seria o fato dela envolver uma incompreensão, um falso reconhecimento e/ou uma falta de recursos hermenêuticos que prejudica uma pessoa de entender as causas sociais de seu rendimento escolar. Em muitos casos, esses prejuízos podem ser a consequência de preconceitos de identidade estruturais que são introjetados pelas pessoas carentes de oportunidades. Por exemplo, a produção do sentimento de inferioridade e de falta autoconfiança cognitiva que é um dos temas que envolvem o epistemicídio no trabalho de Sueli Carneiro. Poderíamos afirmar, a partir dessa autora, que a produção social desse sentimento de inferioridade é o que mutila as capacidades de aprendizado das pessoas negras no Brasil – conforme mencionado no capítulo 1 (cf. CARNEIRO, 2005, p. 97).

Uma pessoa pode introjetar esses sentimentos negativos por conta da discriminação que sofre no cotidiano, mesmo que indiretamente, pelos preconceitos estruturais de identidade que manipulam nosso entendimento sobre as reais capacidades cognitivas do grupo social/racial ao qual essa pessoa pertence. A ideologia racista de que pessoas negras são preguiçosas, ou são mais propensas à criminalidade, ou têm menos controle emocional, e assim por diante, são exemplos de tais preconceitos estruturais. Quando introjetados por uma pessoa negra, esses

preconceitos geram sentimentos negativos que causam uma autopercepção distorcida das suas próprias capacidades intelectuais. Em outros casos, a fracassomania também pode levar uma pessoa altamente qualificada, profissional e academicamente, a acreditar que seu sucesso é uma fraude.³⁷

Nas palavras de Kumar e Santoro (2014, p. 12):

As atitudes de fracassomania são uma forma de injustiça hermenêutica (no sentido de Fricker) decorrente de um preconceito generalizado no contexto da escolha, que a pessoa não consegue apreciar devido ao falso reconhecimento, a incerteza ou a falta de autoconfiança intelectual. É uma forma de injustiça que afeta a capacidade das pessoas de apreciar as fontes de seus sentimentos de fracasso e de rastrear essas falhas até sua própria fonte.

Especificamente do ponto de vista da decisão de quem desiste de estudar, os autores ressaltam que os preconceitos de identidade não atuam sobre a capacidade de escolha propriamente dita, mas atuam sobre o valor da possibilidade de fazer escolhas. Ou seja, quando as oportunidades são escassas, o valor da possibilidade de fazer uma escolha é reduzido. Portanto, é preciso avaliar o valor da possibilidade de escolha de alguém que desiste de estudar dentro de um contexto amplo de opressão e falta de oportunidades.

Os autores escrevem:

Ninguém pode formar autonomamente um plano de vida que aceitaria a falha como sendo inevitável, e quando esse é o caso, as condições desfavoráveis têm um peso preponderante em levar a atitudes do tipo [de fracassomania]. Quando as desigualdades sociais, e os preconceitos de diferentes naturezas que lhes são inerentes, interrompem o que as pessoas razoavelmente esperam dos seus projetos de vida, as atitudes de fracassomania são uma resposta muito humana que as pessoas têm de não ter controle sobre a capacidade de perseguir seus planos (KUMAR; SANTORO, 2014, p. 17).

Por exemplo, uma pessoa que recebeu uma educação formal de baixa qualidade, razoavelmente pode ter pouca ou nenhuma expectativa em ingressar em uma boa universidade ou conseguir um emprego bem remunerado. Como os autores argumentam, de acordo com estudos em psicologia moral³⁸, quando uma pessoa que está em desvantagem social se percebe nessa posição é comum que ela desenvolva algumas atitudes em resposta. Essas atitudes podem ser sentimentos positivos menos frequentes, como a solidariedade pelas outras pessoas na

³⁷ Uma outra maneira de interpretar esse fenômeno é pela inibição do sentimento de auto-respeito que Kumar e Santoro (2014) discutem a partir de John Rawls. Atitudes de fracassomania podem minar o auto-respeito de alguém, fazendo com que essa pessoa sinta que não é digna de obter sucesso ou que é incapaz de perseguir seus projetos de vida.

³⁸ Os autores citam, principalmente, o importante trabalho de Peter Strawson “Liberdade e Ressentimento”. Para uma versão traduzida deste ensaio, ver: <https://philpapers.org/rec/CONLER-5>. Acesso em: 26 mar. 2021.

mesma condição, ou sentimentos negativos mais frequentes, como a culpa, a vergonha, a desesperança, e assim por diante.

A perspectiva dos autores parece ser bastante benéfica para entendermos, do ponto de vista epistêmico, atitudes que influenciam nos altos índices de evasão escolar. Contudo, acredito que poderíamos analisar as atitudes de fracassomania como motivadas não apenas por injustiças hermenêuticas (incompreensões, falsos reconhecimentos e/ou uma ausência de recursos hermenêuticos), mas também por opressões epistêmicas de terceira ordem, a partir de Dotson (2014).

Como vimos no capítulo 1, essas opressões são derivadas da inadequação de um sistema epistemológico. Como argumentei, são opressões derivadas de falhas persistentes de um sistema epistemológico em captar apropriadamente certas experiências sociais marginalizadas. Minha hipótese é a de que a experiência da evasão escolar vivenciada por pessoas marginalizadas não está sendo captada adequadamente dentro do sistema epistemológico que orienta os sistemas educacionais no Brasil. Lembremos que, ao definir sistema epistemológico enquanto um conceito holístico, Dotson (cf. 2014, p. 121) se refere às condições de posse e produção do conhecimento.

Convém lembrar, também, que as vítimas da opressão epistêmica não são necessariamente incapazes compreender as próprias experiências ou de comunicá-las, como ocorre em casos de injustiça hermenêutica. As pessoas oprimidas têm sua agência epistêmica comprometida por conta das falhas persistentes de um sistema epistemológico em captar apropriadamente suas experiências marginalizadas. Uma vez que falhas persistentes de um sistema epistemológico comprometem a agência epistêmica de alguém, prejudicando sua habilidade de utilizar persuasivamente os recursos epistemológicos de um sistema e de revisar os mesmos recursos quando eles se mostram inadequados, essas falhas também são responsáveis por excluir uma pessoa da produção do conhecimento.

Portanto, quando uma pessoa é oprimida por conta das falhas de um sistema epistemológico em captar suas experiências, ela tem comprometida as condições de posse e produção do conhecimento, condições fundamentais ao exercício de sua agência epistêmica. Nesse sentido, acredito que a educação seja uma importante condição de posse e produção do conhecimento e que quando pessoas desistem ou abandonam os estudos por conta da falha de um sistema educacional em captar apropriadamente as causas da evasão escolar e responder adequadamente a essas causas, as pessoas que abandonam os estudos sofrem uma opressão epistêmica. Ao falhar persistentemente em captar e lidar com o problema, nossos sistemas

educacionais violam o direito epistêmico das pessoas marginalizadas conhecerem as condições sociais de fundo que possibilitariam o exercício de sua agência epistêmica enquanto alguém capaz de adquirir e produzir conhecimento através da educação.

Em seguida, demonstrarei um exemplo em que essa opressão está intimamente relacionada com o sistema epistemológico que orienta os sistemas educacionais e as políticas públicas em torno da educação brasileira. Primeiramente, vejamos como a relação entre sistema epistemológico e sistema educacional se manifesta a partir de uma recente política pública educacional no Brasil. Posteriormente, argumentarei que essa política pública está alinhada a um sistema epistemológico específico, isto é, a um modo de vida colonial capitalista patriarcal supremacista branco que inclui imaginários sociais operativos, hábitos de cognição, atitudes e sensibilidades próprias desse modo de vida dominante. Analisarei a política do Novo Ensino Médio e sua perspectiva de combate a evasão escolar motivada pela falta de interesse pelos estudos.

Divulgada em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) demonstrou que, no ano anterior, mais de 20% da juventude brasileira entre 14 e 29 anos não havia concluído alguma etapa da educação básica. Dessa parcela, quase 72% eram de pessoas negras (pretas ou pardas). A pesquisa identifica que a segunda maior causa para a evasão escolar é a falta de interesse pelos estudos (29,2%), superada apenas pela necessidade de trabalhar (39,1%). Contudo, esses números se modificam entre os gêneros. A falta de interesse é a maior causa para a evasão entre as mulheres (24,1%), seguida da necessidade de trabalhar, da gravidez (ambas com 23,8%) e dos afazeres domésticos (11,5%). Essa última causa é inexpressiva entre os homens (0,7%).³⁹

Nos últimos anos, especialistas da educação têm tentado traçar estratégias e políticas públicas para combater as causas da evasão escolar, especialmente voltada para a questão do interesse pelos estudos. Um dos resultados de um controverso debate sobre o assunto foi a reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, que começará a ser implementada a partir de 2022. O Novo Ensino Médio visa combater a falta de interesse pelos estudos oferecendo uma formação mais flexível, com maior carga horária e um currículo dividido por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas, adequando o currículo à organização da nova BNCC. O mote do projeto consiste na ideia de que estudantes, agora, poderão escolher as áreas do conhecimento e os itinerários formativos que mais se adequam aos seus interesses pessoais. Por exemplo, uma jovem interessada em medicina, provavelmente seria orientada a optar por um

³⁹ Fonte: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

itinerário formativo que privilegie a área do conhecimento das ciências da natureza e suas tecnologias. Uma pessoa que tenha mais urgência para ingressar no mercado de trabalho, escolheria uma formação técnica e profissional.

Certamente, há muitos pontos envolvendo a proposta do Novo Ensino Médio que precisam de atenção. Aqui, discutirei apenas um desses pontos que podem ser apreciados a partir das opressões epistêmicas. O ponto em questão, é sobre a relevância da escolha no Novo Ensino Médio. Posições favoráveis à proposta argumentam que a escolha dos itinerários formativos promoverá a autonomia, o protagonismo, o interesse e o engajamento de estudantes em seu processo formativo.⁴⁰ Posições contrárias, contestam afirmando que muitos jovens terão dificuldades para escolher os itinerários, principalmente se não houver nenhum interesse prévio ou se seus interesses estiverem limitados pela falta de oportunidades.⁴¹ Defensores do projeto insistem que, com a oportunidade de escolha e um currículo menos engessado, o Novo Ensino Médio favorecerá o combate à evasão escolar, ao baixo desempenho e ao distanciamento da realidade dinâmica e tecnológica do Século XXI.⁴² Opositores rebatem, argumentando que o Novo Ensino Médio poderá diminuir e não aumentar as oportunidades de escolha, visto que a legislação não obriga as escolas a oferecer todos os itinerários formativos.⁴³ É um fato que existe margem legal para que se ofereça apenas um ou dois itinerários. Escolas com pouca infraestrutura provavelmente optarão por menos itinerários, limitando o leque de escolha de suas/seus estudantes.

Ou seja, o desacordo em questão versa sobre a possibilidade da escolha. O que é valioso na proposta de Kumar e Santoro (2014) é que ela nos ajuda a dar um passo atrás e pensar nas condições sociais de fundo que dão relevância à capacidade de escolha. Se retomarmos a ideia de que alguém pode sofrer uma injustiça ou opressão por ter tido o direito de conhecer violado, podemos pensar no direito ao conhecimento dessas condições sociais de fundo. Considere alguém em situação de vulnerabilidade social colocada/o em posição de acreditar que seu sucesso educacional e profissional só depende de suas escolhas e capacidades cognitivas. Uma crença falsa como essa poderá levar uma pessoa ao erro de atribuir um valor desproporcional à sua capacidade de fazer escolhas e perseguir seus projetos de vida. Em alguns casos, essa

⁴⁰ Fonte: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁴¹ Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2021/Os-problemas-e-os-desafios-do-Novo-Ensino-M%C3%A9dio>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁴² Fonte: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/estudantes-aprovam-projeto-piloto-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

⁴³ Fonte: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/novo-ensino-medio-escolas-estao-a-deriva/>. Acesso em 20 dez. 2021.

atribuição desproporcional de valor pode causar, dentre outras coisas, danos à integridade moral e emocional de alguém.

Como vimos, uma das hipóteses levantadas por Kumar e Santoro (2014) é a de que quando pessoas em situação de vulnerabilidade não compreendem adequadamente as condições sociais que influenciam no fracasso de suas escolhas, elas podem desenvolver sentimentos como culpa, vergonha e desesperança diante de eventuais frustrações em seus projetos de vida. Sendo assim, poderíamos afirmar que caso estudantes em vulnerabilidade social sejam mantidas/os em ignorância ou sejam desinformadas/os sobre as condições sociais que dão relevância à sua capacidade de escolher seus itinerários formativos e projetos de vida dentro do Novo Ensino Médio, eles/elas poderão sofrer o tipo de opressão que trato aqui.

Por conta de um tipo particular de opressão epistêmica, tais estudantes podem ser levadas/os a interpretar eventuais fracassos em seus processos educativos como resultado de “escolhas erradas” e não como produto de uma opressão epistêmica. Ou seja, pensar na possibilidade de escolha dos itinerários formativos dentro do Novo Ensino Médio deverá implicar em pensar sobre as condições sociais de fundo que garantem a relevância ou o valor dessa escolha. Em ambientes opressivos onde essas condições não são garantidas e o direito de conhecê-las é violado, a capacidade de escolher um projeto de vida perde a relevância, pois o sucesso ou fracasso dessa escolha não está no controle de quem a realiza.⁴⁴

Portanto, sob a lente das injustiças e opressões epistêmicas, podemos avaliar preliminarmente quão nociva pode ser a adoção da política defendida pelos proponentes do Novo Ensino Médio. Essa política tende a potencializar as atitudes de fracassomania apresentadas anteriormente. Essas atitudes são extremamente pervasivas na educação, já que elas não dependem apenas do modo de organização do currículo (se é flexível ou inflexível), da promoção de políticas de inclusão social (como as ações afirmativas) ou da distribuição de bens epistêmicos (como a credibilidade e o poder hermenêutico). Como Kumar e Santoro (2014) argumentam, a identificação e o combate ao problema envolvem uma perspectiva estrutural ampla, não apenas dos sistemas educacionais, mas da sociedade como um todo.

É dessa perspectiva estrutural ampla que faz sentido pensar nos sistemas epistemológicos. A superação das atitudes de fracassomania não ocorrerá apenas com a distribuição mais justa de oportunidades educacionais, dependerá também de programas sistemáticos que promovam o tratamento igualitário de pessoas historicamente discriminadas. Quem sabe, o fato de que

⁴⁴ Controle aqui deve ser entendido num sentido fraco, uma vez que ninguém é capaz de ter um controle absoluto sobre o próprio futuro. Por outro lado, podemos ter algum nível de controle sobre o resultado de uma escolha se tivermos acesso ou estivermos de posse das condições que viabilizam o sucesso da escolha em questão.

vivemos sob um modo de vida colonial capitalista patriarcal supremacista branco, explique o porquê de as pessoas negras serem 72% da população que desiste de estudar precocemente e o porquê de as mulheres (sobretudo as negras e pobres) serem o grupo social que mais desiste por conta dos afazeres domésticos e cuidados com a família. Em nossos imaginários sociais operativos, hábitos de cognição, atitudes e sensibilidades é naturalizada a percepção de que as mulheres são “donas de casa”, ou as únicas responsáveis pelo cuidado com as crianças e as pessoas mais velhas. Também é naturalizada a percepção de que pessoas negras são mais aptas ao trabalho braçal do que intelectual. Essa percepção naturalizada também explicaria o fato de que a principal causa para a evasão escolar de uma população que é majoritariamente negra e jovem é a necessidade de trabalhar.

O que chamo de percepção naturalizada é o que Manohar e Kumar nomeiam de preconceitos generalizados no contexto da escolha. Tais preconceitos, envolveriam a dimensão colonial patriarcal supremacista branca do sistema epistemológico que subjaz a política do Novo Ensino Médio, mas também há um modo de vida capitalista sendo promovido. Quando o combate à falta do interesse pelos estudos que motiva a evasão escolar é tratado apenas do ponto de vista ideal da possibilidade de escolha do indivíduo, essa falta de interesse é reduzida a uma questão sobre as capacidades cognitivas e méritos do sujeito independente de seu contexto social. Esse ponto de vista não informa ou mantém estudantes ignorantes sobre as condições sociais de fundo (as oportunidades reais) que garantem a relevância do mérito e da escolha individual dentro de um sistema marcado por desigualdades na distribuição de bens e oportunidades de acesso.

Sem contar que ao oferecer um itinerário formativo direcionado ao mercado de trabalho, a política do Novo Ensino Médio não garante autonomia a estudantes da classe trabalhadora, apenas reforça uma estrutura de dominação de classe em que as pessoas pobres são educadas para servir as classes dominantes. Esse é um problema que ainda pode ser agravado, uma vez que a oferta de mais de um itinerário formativo não é uma garantia legal. Como afirmei anteriormente, escolas com pouca infraestrutura ou localizadas em regiões periféricas, devido à falta de recursos materiais, talvez sejam obrigadas a ofertar um leque de escolha reduzido as suas e seus estudantes.

Além disso, quando o problema da evasão escolar não é compreendido dentro de um escopo dos imaginários sociais instituídos, hábitos de cognição, atitudes e sensibilidades que motivam a falta de interesse pelos estudos dentro de uma sociedade colonizada, racista e sexista, como a sociedade brasileira, se ignora as identidades sociais da população que mais abandona

a escola. Como argumentei, essa falta de interesse está muito associada as atitudes de fracassomania desenvolvidas por pessoas vítimas do racismo e do sexismo. É essa experiência da evasão escolar vivenciada por pessoas marginalizadas que não está sendo captada pelo atual sistema educacional brasileiro, fruto de um sistema epistemológico colonial capitalista patriarcal supremacista branco.

Portanto, para superar as atitudes de fracassomania e a opressão no direito epistêmico de conhecer, será preciso eliminar as barreiras materiais (a falta de oportunidade) que prejudicam o sucesso educacional de uma pessoa e, simultaneamente, será preciso eliminar as barreiras simbólicas das opressões que contribuem para a propagação de sentimentos de inferioridade entre as pessoas vítimas do racismo, sexismo, cis-heteronormatividade, capacitismo, etarismo e assim por diante.

Os aspectos relativos à educação brasileira, apresentados ao longo deste capítulo e interpretados a partir da teoria das injustiças e opressões epistêmicas, apontam para a necessidade de se pensar soluções amplas, tanto de dentro quanto para além do âmbito epistêmico. Em grande medida, a discussão feita aqui também envolve questões éticas, políticas e educacionais específicas que, ainda que possam ser analisadas sob o ponto de vista da epistemologia, não se limitam a ele. O que me proponho, no próximo capítulo, é buscar soluções que possam ser aplicadas a partir do âmbito epistemológico, mas certamente não desconsidero a importância de estudos que enfatizem outras questões éticas, políticas e educacionais específicas, embora não trate delas aqui. De certa forma, seria uma ilusão tentar separar rigidamente a epistemologia, a ética, a política e a educação do meu trabalho, mas também é inviável enfatizar todos esses âmbitos com a mesma profundidade.

Essas soluções a partir da epistemologia serão buscadas, principalmente, mas não exclusivamente, nos trabalhos de Miranda Fricker (2007), Kristie Dotson (2014) e José Medina (2013). O capítulo 3 será organizado a partir das ordens de mudança sugeridas por Dotson (2014). Para variações da injustiça testemunhal no ambiente educacional, discutirei soluções de primeira ordem que abarquem a aplicação eficiente dos recursos epistêmicos compartilhados, especialmente, da aplicação eficiente da credibilidade. Para a solução das injustiças hermenêuticas, mobilizarei estratégias de mudança de segunda ordem visando o aprimoramento dos recursos hermenêuticos instituídos no currículo. Para a solução de opressões epistêmicas de terceira ordem, considerarei formas mais radicais de transformação e readequação dos sistemas epistemológicos, englobando tanto as mudanças de primeira e segunda ordem quanto outras estratégias de mudança mais específicas.

3. Educação e Justiça Epistêmica

Conforme anunciei na introdução e considerando o comprometimento de propor diagnósticos e soluções para um contexto de problemas delimitados, nesse capítulo, investigarei possíveis correções ou melhoras aplicáveis as situações de injustiças e opressões epistêmicas identificadas na educação durante o capítulo 2.⁴⁵ Para buscar essas soluções, utilizarei o modelo heurístico de Kristie Dotson que sugere três ordens de mudanças necessárias para a promoção da Justiça Epistêmica. Mudanças de primeira ordem englobam soluções aplicáveis aos casos de injustiça testemunhal identificados na seção 2.2.; mudanças de segunda ordem abarcam soluções aplicáveis ao problema da injustiça hermenêutica no currículo, conforme discutido na seção 2.3.; e mudanças de terceira ordem são parte de soluções aplicáveis aos sistemas epistemológicos e educacionais como um todo, responsáveis por perpetuar opressões como a que foi abordada na seção 2.4.

Dotson (2014) analisa um referencial teórico da gestão organizacional e sugere algumas aplicações desse referencial para pensar as relações epistêmicas comunitárias. A autora pensa nos esquemas organizacionais como esquemas cognitivos ou recursos epistêmicos que utilizamos para dar forma e significado às nossas experiências no mundo. Nas palavras da autora: “[o]s esquemas organizacionais, como eu entendo, são um recurso epistêmico compartilhado, como a linguagem, que permite que os objetivos e as buscas sejam compartilhados coletivamente” (DOTSON, 2014, p. 118). O que Dotson pretende demonstrar com o referencial da gestão organizacional é que tanto os esquemas organizacionais quanto os recursos epistêmicos que compartilhamos em uma comunidade são passíveis de mudança.

Segundo Dotson, há três níveis possíveis de mudança nos recursos epistêmicos que utilizamos para dar forma e significado as nossas experiências no mundo. O primeiro nível de mudança, conforme argumenta a autora, ocorre quando uma dada ineficiência na aplicação dos recursos epistêmicos compartilhados é identificada. Essa não seria uma falha intrínseca aos próprios recursos, mas uma falha decorrente do comportamento inadequado dos indivíduos ou instituições em relação a certas expectativas sociais normativas. Em outras palavras, uma mudança de primeira ordem envolveria um processo reflexivo de loop-simples, uma mudança

⁴⁵ A ideia de buscar correções ou melhoras para as práticas epistêmicas segue o comprometimento do que tem se convencionalizado chamar de *epistemologia melhorativa*, uma abordagem metodológica que objetiva prescrever correções ou melhoras empiricamente verificáveis para práticas epistêmicas contextualizadas. Em contraste com essa abordagem melhorativa estariam abordagens normativas sobre práticas epistêmicas a partir de cenários idealizados ou não informados empiricamente. Para uma abordagem melhorativa similar à adotada em meu trabalho, ver: MCWILLIAMS, 2016. Para uma discussão em português sobre abordagem da epistemologia melhorativa em relação ao conceito de agência epistêmica, ver: SANTIN, 2015.

que visa adequar o comportamento dos indivíduos ou instituições aos objetivos e valores compartilhados por uma comunidade de conhecedoras e conhecedores.

No contexto educacional, esse processo de loop-simples parece exigir a adequação do comportamento de profissionais da educação e estudantes em torno do objetivo compartilhado, que é a promoção do conhecimento. Como vimos, injustiças e opressões epistêmicas criam obstáculos para satisfação desse objetivo. Portanto, numa mudança de primeira ordem, seria necessário readequar comportamentos que criem obstáculos à promoção do conhecimento. Note que essa mudança não exige a alteração dos objetivos ou valores compartilhados em torno da educação, exige apenas adequar as práticas individuais e institucionais aos objetivos e valores pré-estabelecidos.

Para alterar os recursos epistêmicos compartilhados, não apenas corrigir sua aplicação, mudanças de segunda ordem ou processos reflexivos de loop-duplo seriam necessários. Segundo Dotson, uma mudança desse tipo ocorre quando se percebe que os esquemas organizacionais ou os recursos epistêmicos compartilhados (incluindo valores e objetivos) são insuficientes para que as metas estabelecidas sejam alcançadas com mais efetividade. Ao contrário da mudança de primeira ordem, esse tipo de mudança busca o aprimoramento e a efetividade dos próprios recursos epistêmicos e não a melhora do uso que se faz dos recursos.

No contexto educacional, uma mudança de segunda ordem demandaria a reconfiguração dos recursos epistêmicos compartilhados. Tenho considerado principalmente o currículo como um tipo de recurso epistêmico inerente ao contexto educacional. A mudança do currículo poderia ser tanto a de incrementar a gama de conteúdo a ser ensinada na escola quanto a de reformar radicalmente a estrutura curricular e os imaginários sociais instituídos de modo a atender algumas demandas educacionais específicas, como a demanda por Justiça Hermenêutica.

O terceiro e último nível de mudança possível, segundo Dotson, envolve um processo reflexivo de loop-triplo. Dotson descreve as mudanças de terceira ordem como mudanças que envolvem nossos imaginários sociais instituídos e recursos epistêmicos compartilhados, mas não se reduzem a eles. São mudanças que visam transformar radicalmente um esquema organizacional ou o conjunto de recursos epistêmicos compartilhados, inclusive substituindo-os caso necessário. Embora o processo de loop-triplo também demande algum tipo de treinamento (um loop-simples) para que se reconheça os “*habitus*” e o “*ethos*” de uma organização ou de um sistema epistemológico, o loop-triplo difere da mudança de primeira ordem, pois implica num reconhecimento mais amplo dos recursos epistêmicos sob os quais se

opera, não apenas da adequação do comportamento aos objetivos e valores pré-estabelecidos (DOTSON, 2014, p. 119). Nas palavras da autora um processo de loop-tríplo deve envolver o

desenvolvimento da capacidade de reconhecer e alterar elementos de imaginários sociais operativos instituídos que informam e preservam os esquemas organizacionais. Em uma mudança de terceira ordem, a capacidade de alguém reconhecer o seu próprio “sistema de tradições culturais”, que gera e mantém os esquemas organizacionais, pode ajudar na produção de um imaginário social instituinte capaz de alterar todo o seu sistema epistemológico (DOTSON, 2014, p. 119).

Em resumo, um processo de loop triplo envolve as tarefas de reconhecer e desafiar o conjunto dos recursos epistêmicos compartilhados e, portanto, reconhecer e desafiar o próprio sistema epistemológico sob o qual se opera. No contexto educacional, essa mudança pode ser ensejada a partir do momento que se descobre que um determinado conjunto de recursos epistêmicos (o currículo, estrutura organizacional, a pedagogia adotada, os valores éticos difundidos, os objetivos almejados, os imaginários sociais instituídos, os modos de vida epistêmicos, os hábitos de cognição, as sensibilidades promovidas etc.) é historicamente inapropriado para dar conta de certas tarefas, como a de promover o conhecimento e a agência epistêmica de algumas pessoas.

Em cenários opressivos que exijam mudanças de terceira ordem, a promoção da Justiça Hermenêutica por meio de um currículo mais inclusivo será necessária, mas não suficiente para resolver problemas que estejam relacionados com o sistema epistemológico sob o qual as práticas educacionais estão instituídas. Por exemplo, operando sob um sistema epistemológico eurocêntrico, uma mera reforma curricular, por mais inclusiva que seja, tenderá a não priorizar os conhecimentos de populações geopoliticamente marginalizadas, como as ameríndias, africanas e asiáticas. Na melhor das hipóteses, esses conhecimentos seriam tratados apenas como alternativas, mas não como pontos de partida para a produção do conhecimento.

Considerando a amplitude do modelo heurístico de Dotson (2014), acredito que ele será útil para propor as soluções corretivas para as injustiças e opressões epistêmicas identificadas anteriormente. Para cada caso particular de injustiças ou opressões epistêmicas identificadas no contexto educacional, um conjunto de soluções corretivas ou melhorativas podem ser aplicados. É o que tentarei fazer, começando com as injustiças testemunhais que poderiam ser resolvidas com mudanças de primeira ordem.

3.1. Mudanças de primeira ordem

Lembrando que, a partir de Dotson, uma injustiça testemunhal ou opressão de primeira ordem pode ser compreendida como o efeito da *ineficiência* na aplicação de valores ou objetivos presentes nos recursos epistêmicos compartilhados. Mas, afinal, que valores e/ou objetivos estariam sendo aplicados de forma ineficiente nos casos de injustiça testemunhal? Retornando ao modo como Miranda Fricker (2007) define a injustiça testemunhal, notamos que a atribuição correta de credibilidade é extremamente valiosa nas trocas testemunhais. Como vimos nos casos de Marge Sherwood e Tom Robinson, a injustiça que ambos sofreram decorreu de uma atribuição incorreta de credibilidade por parte de suas respectivas audiências preconceituosas. Portanto, podemos afirmar que os casos de injustiça testemunhal são decorrentes de uma aplicação incorreta ou ineficiente da credibilidade enquanto um bem de profundo valor social e epistêmico.

De acordo com Dotson (2014), o combate as injustiças testemunhais enquanto opressões de primeira ordem não exige que se recorra a outro valor ou objetivo para promover a justiça, bastaria um processo de loop-simples para adequar o comportamento das pessoas a aplicação correta da credibilidade. Segundo a autora, a opressão epistêmica de primeira ordem é uma forma de opressão redutível a fatores sociais e políticos, pois a fonte catalisadora da opressão não seria o valor da credibilidade em si, mas a maneira como esse valor é eficientemente aplicado. Isso quer dizer que a causa de as pessoas privilegiadas receberem mais credibilidade do que as pessoas marginalizadas é a histórica distribuição desigual de poder social, político e econômico.

Em um contexto educacional, a ineficiência persistente na aplicação de um bem valioso como a credibilidade tende a comprometer a agência epistêmica de muitas pessoas, sobretudo as mais marginalizadas. Como argumentei na seção 2.2., essa ineficiência tem como efeito não só os danos à agência epistêmica de uma pessoa, mas o fracasso de uma busca coletiva por um determinado objetivo. Ou seja, se o objetivo da educação é o conhecimento, então, ele também poderia não ser alcançado com atribuições incorretas, enviesadas e ineficientes de credibilidade.

Como, então, poderíamos aprender a aplicar a credibilidade de modo mais eficiente? A educação teria algo a contribuir nesse aprendizado? Em um contexto mais amplo de análise, Fricker (2007) sugere que a solução das injustiças testemunhais envolve o desenvolvimento de uma virtude epistêmica que nos auxilie a perceber quando nossos julgamentos de credibilidade estão sendo influenciados por preconceitos.

Fricker postula uma virtude que é necessária para que julguemos adequadamente a credibilidade de informantes em nosso meio, uma virtude que nos orienta a uma abertura crítica à palavra das outras pessoas. Essa abertura crítica, segundo a autora, deve incluir uma tomada de consciência antipreconceituosa que nos permita corrigir certos julgamentos de credibilidade enviesados. Essa tomada de consciência recebe o nome de virtude testemunhal antipreconceituosa ou, simplesmente, virtude da Justiça Testemunhal. (cf. FRICKER, 2007, p. 92).

De acordo com Fricker, o uso de estereótipos de identidade preconceituosos é um fator histórico e estrutural que influencia os julgamentos de credibilidade de uma pessoa. Nesse sentido, enquanto agentes do conhecimento responsáveis, precisaríamos desenvolver uma virtude, um tipo de juízo de credibilidade não rotineiro, para identificar a influência histórica e social dos preconceitos de identidade em nossos próprios julgamentos de credibilidade (cf. FRICKER, 2007, p. 91; 118-119). A partir de Fricker, é possível inferir que amenizar situações históricas de opressão é um dever moral e epistêmico de todo agente. Cumprir esse dever pode trazer benefícios, como a correção histórica de atribuições de credibilidade preconceituosas.

Segundo Fricker (cf. 2007, p. 120), essa virtude tem outras duas vantagens explícitas: ela nos alerta contra injustiças sociais e epistêmicas, além de proteger a verdade e o conhecimento. Para entender a virtude da Justiça Testemunhal nesses termos, temos de considerar seu caráter híbrido: ela é simultaneamente uma virtude ética e epistêmica. Nas palavras da autora, tanto do ponto de vista ético quanto do ponto de vista epistêmico, a virtude da Justiça Testemunhal tem uma mesma motivação, “neutralizar o preconceito no julgamento de credibilidade de uma pessoa” (FRICKER, 2007, p. 122). Especialmente, o preconceito que é baseado em estereótipos de identidade disseminados socialmente por meio de processos históricos e sistemáticos de opressão.

Além da mesma motivação, a virtude da Justiça Testemunhal tem um caráter epistêmico e prático, ela é adquirida através da reflexão crítica e de um treinamento da sensibilidade testemunhal. A ideia de sensibilidade testemunhal é central para entender a responsabilidade epistêmica. No nível prático, segundo Fricker, é através do exercício dessa sensibilidade que um/a ouvinte atua de modo responsável ao tomar um testemunho como conhecimento. Como veremos, a proposta de Fricker sobre a responsabilidade epistêmica diante de um testemunho é bastante inovadora, embora possa soar contraintuitiva. A autora afirma:

Esta ideia de sensibilidade nos dá uma imagem de como os julgamentos podem ser racionais e ao mesmo tempo irrefletidos, críticos e não-inferenciais. Ela nos apresenta uma capacidade racional que é constituída de virtudes, que é inculcada no sujeito através de um processo de socialização, e que permite a

correção e ajuste contínuo à luz da experiência e da reflexão crítica. Assim, somos confrontados com uma capacidade racional diferente de qualquer coisa comumente entretida na epistemologia, e uma versão dela me parece encaixar no projeto de lei como explicação de como um ouvinte pode ser capaz de dar uma recepção irrefletida, porém crítica, à palavra de outro (FRICKER, 2003, p. 160).

Nessa citação, podemos perceber que a ideia de sensibilidade testemunhal nos dá uma pista sobre a natureza dos julgamentos de credibilidade cotidianos. Não julgamos a credibilidade de um testemunho através de uma inferência indutiva⁴⁶, mas sim por meio de um “condicionamento indutivo” (FRICKER, 2003, p. 161). De acordo com Fricker, esse condicionamento histórico e socialmente situado é, por um lado, inculcado pelo indivíduo, mas por outro lado, é passível de correção ou ajuste por meio da reflexão crítica. Por serem passíveis de correção que indivíduos podem ser responsabilizados por conservar estereótipos de credibilidade preconceituosos. Em outras palavras, quem comete uma injustiça testemunhal pode ser responsabilizado pela falha em não refletir criticamente sobre seus próprios preconceitos e não os corrigir, ainda que o sujeito possa não ser responsável por ter adquirido o preconceito.

Lembremos que a capacidade de julgar testemunhos espontaneamente opera com base em certos estereótipos de identidade que são adquiridos e disseminados socialmente. Fricker acredita que os estereótipos de identidade nem sempre são ruins, na verdade, eles contribuem para que identifiquemos boas informantes. Por exemplo, se ser uma filósofa é ser confiável, então, possuir as qualidades de filósofa é algo positivo, conferiria certas qualidades de boa informante as filósofas. Acreditar em filósofas por conta de um estereótipo como esse seria agir de forma responsável. Nesse cenário hipotético, as filósofas certamente possuiriam um estereótipo de identidade positivo.

Infelizmente, não é assim que julgamos a credibilidade de filósofas no patriarcado supremacista branco. Há inúmeros estereótipos de identidade que precisam ser combatidos.

De acordo com Fricker (2003, p. 164):

Os estereótipos que informam a troca de testemunhos tenderão a imitar as relações de poder social da sociedade como um todo. Nossos encontros testemunhais diários e face a face trazem consigo toda uma consciência social em um instante, e isto cria uma profunda carga estrutural para disfunções prejudiciais em nossas práticas testemunhais.

⁴⁶ Como sugerem algumas posições inferencialistas sobre base racional para a sustentação de nossa confiança no testemunho. Defensoras e defensores dessa posição argumentam que é necessário que a base racional para o testemunho seja reduzida a outras fontes de crença (memória, percepção ou raciocínio inferencial). Ver: FRICKER, E., 1995.

Embora os estereótipos que informam as trocas testemunhais sejam adquiridos por meio de um condicionamento indutivo o qual molda nossa receptividade espontânea aos testemunhos (isto é, nossa sensibilidade testemunhal), temos o dever individual e coletivo de corrigir e ajustar os estereótipos que criam obstáculos à aquisição, manutenção, compartilhamento e produção do conhecimento. Portanto, Fricker (2003, 2007) sugere que um primeiro passo para a Justiça Epistêmica pode ser dado por meio de um treinamento de certas virtudes intelectuais ou epistêmicas que promovam a correção ou regulação dos preconceitos identitários que atrapalham nossos juízos de credibilidade mais espontâneos.

Ainda que a aquisição de conhecimento por meio de testemunhos possa ocorrer de forma espontânea ou passiva⁴⁷, ela também ocorre de maneira ativa, por meio da reflexão crítica, de acordo com Fricker. A autora defende que em ambos os casos uma postura responsável pode ser esperada de quem recebe os testemunhos.

Seja direta ou indiretamente, então, podemos ver como a sensibilidade de ouvintes responsáveis amadurece e se adapta à luz das experiências testemunhais contínuas. [...] uma sensibilidade testemunhal adequadamente treinada permite ao ouvinte responder à palavra do outro com o tipo de abertura crítica que é necessária para um compartilhamento completo do conhecimento sem maiores esforços (FRICKER, 2003, p. 163).

Esse amadurecimento da sensibilidade testemunhal está correlacionado com a abertura crítica reflexiva a palavra de outras pessoas, uma consciência crítica reflexiva sobre os preconceitos que atrapalham a aquisição do conhecimento. De acordo com Breno Santos (2017, p. 155-156), embora a posse da virtude da Justiça Testemunhal seja um tipo de ideal a ser alcançado, os atos reflexivos críticos são uma realidade ao alcance de qualquer pessoa. Em resumo, seria por meio do engajamento ativo nesses atos reflexivos que alguém desenvolveria a virtude da Justiça Testemunhal.

O treinamento da sensibilidade testemunhal envolve o grau de confiança que aprendemos a depositar nas outras pessoas e em seus testemunhos. E confiança, no sentido de Fricker, não é apenas uma confiança cognitiva (de crer num processo ou método confiável), mas também afetiva e emocional (de sentir que determinadas pessoas são dignas de confiança). Uma sensibilidade testemunhal bem treinada, portanto, seria capaz de não apenas identificar certas concepções ou crenças preconceituosas, mas também de identificar sentimentos como desconfiança, desprezo, falta de empatia que pudessem ser as motivações dessas concepções

⁴⁷ Fricker, inclusive admite a possibilidade de a Justiça Testemunhal assumir uma “forma ingênua” (2007, p. 169)

ou crenças.⁴⁸ Então, poderíamos afirmar que a abertura crítica é um tipo de confiança bem depositada nas pessoas, tanto no nível cognitivo quanto afetivo.

Sendo assim, também poderíamos afirmar que a aplicação eficiente de credibilidade exige a promoção da virtude da Justiça Testemunhal. A promoção dessa virtude seria necessária para correção de julgamentos de credibilidade preconceituosos que são contrários ao valor da correta atribuição de credibilidade numa comunidade epistêmica. Em outras palavras, a virtude da Justiça Testemunhal permitiria a adequação do comportamento dos agentes epistêmicos em torno do valor da correta atribuição de credibilidade e do objetivo da promoção do conhecimento. Como tenho argumentado, na educação, o valor da correta atribuição de credibilidade está lado a lado com o objetivo da promoção do conhecimento.

Ou seja, como afirmei acima, a correção das injustiças testemunhais não exigiria uma mudança mais radical acerca dos valores e objetivos compartilhados socialmente, apenas uma adequação do comportamento a esses valores e objetivos preestabelecidos. Uma educação promotora da virtude da Justiça Testemunhal, portanto, seria compatível e contribuiria com uma educação que vise promover o conhecimento. Sendo assim, como exatamente a educação contribuiria com a promoção da virtude da Justiça Testemunhal?

Como Fricker aponta, a sensibilidade testemunhal é fruto de um processo de socialização, de treinamento. Talvez, a educação possa contribuir nesse sentido, treinando a sensibilidade testemunhal de docentes e estudantes por meio do ensino de práticas antidiscriminatórias informadas pelas relações de poder social existentes. Um ensino do tipo, levaria as pessoas envolvidas no contexto educacional a identificar e corrigir o peso dos preconceitos e das relações de poder social na confiança epistêmica e nos julgamentos de credibilidade de um ouvinte.

Retomando um exemplo discutido na seção 2.2., considere os docentes da pesquisa de Botelho et. al. (2015) que julgavam a credibilidade de seus estudantes com base em estereótipos racistas sobre a capacidade cognitiva das pessoas negras para aprender e resolver cálculos matemáticos. A partir da proposta de Fricker, poderíamos demandar ações corretivas das instituições educacionais e dos próprios docentes. As instituições poderiam adotar políticas antidiscriminatórias direcionadas ao corpo docente por meio de formações sobre relações

⁴⁸ Embora Fricker (2007) abrace uma perspectiva motivacional das virtudes a partir de Linda Zagzebski, a proposta de Fricker também é compatível com abordagens consequencialistas. Para Fricker (2007, p. 121), componentes motivações do/a agente (seu esforço moral, cognitivo e o treinamento de suas emoções), seriam fundamentais para uma conduta virtuosa. Grosso modo, a virtude de uma ação estaria naquilo que a motivou. Consequencialistas, por sua vez, enfatizam que a virtude de uma ação seria mais bem determinada ao se considerar suas consequências práticas, seus danos. Ver: CASSAM, 2020.

raciais, de gênero, sexualidade e assim por diante, e docentes poderiam refletir criticamente sobre seus próprios julgamentos com base nas evidências disponíveis para eles. Ao que tudo indica, há uma carga de irresponsabilidade epistêmica por parte dos docentes que não adequam seu julgamento de credibilidade ao desempenho real dos e das estudantes.⁴⁹

Do mesmo modo, estudantes poderiam ser ensinados a identificar e corrigir seus julgamentos de credibilidade por meio de um ensino sobre as relações de poder social e práticas discriminatórias como o racismo, sexismo, heterossexismo, capacitismo e assim por diante. Outra questão importante nessa discussão é que aprender sobre essas questões de poder social e discriminação envolve um conhecimento não apenas sobre os estereótipos de identidade que afetam as pessoas vítimas da opressão, mas um conhecimento sobre os estereótipos de identidade que afetam os próprios opressores.

Esse conhecimento sobre os estereótipos que afetam os opressores envolve uma reflexão sobre a própria posição social, que é parte fundamental da conduta virtuosa que produziria a Justiça Testemunhal. De acordo com Fricker, a injustiça testemunhal não é apenas uma questão de os ouvintes não perceberem apropriadamente a identidade dos falantes, mas também de não perceberem apropriadamente a própria identidade social. Ela escreve:

Para que um ouvinte identifique o impacto do poder identitário em seu julgamento de credibilidade, ele deve estar atento ao impacto não apenas da identidade social do falante, mas também ao impacto de sua *própria* identidade social em seu julgamento de credibilidade. Os jurados não levam em conta a diferença que isso faz em sua percepção de Tom Robinson como falante não apenas que ele é negro, mas igualmente *que eles são brancos*. O que Greenleaf não leva em conta em suas respostas cétricas a Marge é a diferença que [o fato de] ela ser mulher faz para sua percepção testemunhal, *dado que ele é um homem* (FRICKER, 2007, p. 91, grifos da autora).

Portanto, Fricker parece sugerir que temos a responsabilidade epistêmica de reconhecer que nossa própria identidade social pode ter impacto nos julgamentos espontâneos de credibilidade que fazemos, especialmente, quando o julgamento envolver pessoas de grupos marginalizados. Aparentemente, a posição de Fricker é um tanto otimista em achar que os poderosos poderiam ser incentivados a olhar para sua própria posição social ou que seria possível reeducar a sensibilidade testemunhal das pessoas preconceituosas.

⁴⁹ Algo semelhante ocorre no caso de Tom Robinson, de acordo com Fricker (2007). O júri racista age de maneira irresponsável por não adequar seu julgamento de credibilidade às evidências disponíveis em favor da inocência de Tom. José Medina (cf. 2013, p. 69) acrescenta que essa irresponsabilidade se soma a uma ignorância ativa do júri reforçada por vícios epistêmicos como a arrogância, mente fechada e até mesmo preguiça, considerando a indisposição do júri para buscar explicações alternativas que se adequavam às evidências disponíveis.

Contudo, o problema é mais complexo. Como Dotson (2014, p. 126) reconhece, “a dificuldade em lidar com a exclusão epistêmica de primeira ordem muitas vezes decorre das relações de poder epistêmico”. Como ela argumenta, os grupos poderosos têm a tendência de manter suas posições dominantes, suas visões de mundo e preconceitos, dificultando uma redistribuição de credibilidade e poder.

Em uma direção similar, Medina (cf. 2013, p. 81) questiona: como poderíamos esperar que pessoas racistas criadas em ambientes racistas desenvolvessem o tipo de sensibilidade testemunhal que requer o grau de confiança cognitiva e emocional que Fricker demanda? Para o autor, seria mais razoável esperar o contrário, um tipo de insensibilidade, desconfiança e antipatia por parte das pessoas racistas.

A complexidade do problema não envolve apenas as motivações das pessoas que estão inseridas numa troca testemunhal, envolve também raízes sociais mais profundas que antecedem o instante da troca. Mas para ser justo com Fricker, acredito que ela também reconhece isso, pelo menos em parte, quando afirma que “[n]ossos encontros testemunhais diários e face a face trazem consigo toda uma consciência social em um instante” (p. 2003, p. 164).

Talvez o grande mérito de Medina (2013) tenha sido o de propor expectativas normativas mais condizentes com a realidade. Ele sustenta expectativas que dizem respeito à *responsabilidade compartilhada* dentro de uma comunidade epistêmica que compreende não apenas as dimensões éticas e epistêmicas, mas também políticas. Essa posição mais moderada sobre a responsabilidade epistêmica na promoção do conhecimento caminha na interseção da responsabilidade individual e coletiva. Para Medina, uma teoria das injustiças e opressões que tente estabelecer alguma solução em direção à justiça precisa se livrar de duas crenças falsas primeiro. A primeira crença é a de que há uma dicotomia entre responsabilidade individual e coletiva, a segunda crença é a de que discussões normativas não poderiam abarcar as dimensões epistêmicas, éticas e políticas ao mesmo tempo.

Contra a dicotomia da responsabilidade individual ou coletiva, Medina sugere que devemos assumir uma perspectiva sobre a responsabilidade que dê conta tanto da melhoria das habilidades individuais quanto dos recursos comunitários. Como ele argumenta em alguns de seus textos (2011; 2013; 2018) e como discuti no capítulo 1 sobre o caso de Tom Robinson, há muitos casos de injustiça testemunhal que estão para além das ações de um indivíduo, não decorrem apenas dos preconceitos de um agente, também decorrem da inadequação dos recursos epistêmicos compartilhados.

Assim como Fricker, Medina explica que embora ninguém tenha responsabilidade individual por seu próprio nascimento e criação, agentes do conhecimento têm responsabilidades compartilhadas com os padrões de interação que são mantidos e desenvolvidos socialmente ou “pelas marcas deixadas em nós por diferentes grupos sociais, isto é, por manter a influência daqueles grupos nas nossas ações e vidas” (MEDINA, 2013, p. 53). Isso quer dizer que uma pessoa não tem responsabilidade de nascer em um ambiente opressor, mas tem a responsabilidade compartilhada pelos padrões de opressão que são mantidos e desenvolvidos socialmente, bem como, pela influência que grupos sociais oprimidos terão em sua própria vida e ações.

Nesse sentido, a perspectiva de Medina (2013) e Fricker (2007) estão bem próximas, o autor também argumenta em favor de uma responsabilidade epistêmica que exige que conheçamos tanto as outras pessoas com as quais interagimos quanto a nós mesmos enquanto indivíduos, além do ambiente no qual as interações sociais e epistêmicas acontecem. Como argumenta Medina, o que se exige é um conhecimento mínimo da própria posição social, das outras pessoas e do ambiente. Voltarei a essa tese na seção 3.3.

Em resumo, o autor considera a responsabilidade testemunhal (para dar e receber testemunhos) definida por Fricker (2007) como estando dentro dessa categoria mais geral de responsabilidade epistêmica que ele tenta conceituar. Fricker afirma que a consciência social crítica reflexiva demanda algum entendimento mínimo de como o poder opera e de como julgamentos de credibilidade podem ser influenciados por estereótipos e percepções de identidades sociais distorcidas. Esse entendimento exige que as pessoas conheçam sua posição social e a posição das outras pessoas dentro das relações de poder.

Esse conhecimento sobre a própria posição social e a posição social das outras pessoas dentro das relações de poder presentes no ambiente onde se vive é uma questão indissociavelmente epistemológica, ética e política. Medina (2013) argumenta que o conceito de injustiça epistêmica deve ser ampliado para abarcar não apenas as dimensões éticas e epistêmicas, como sugeriu Fricker (2007), mas também a dimensão política. Ele concorda que quando uma pessoa é vítima de injustiça epistêmica ela tem sua agência epistêmica violada, mas isso ocorre por conta do pertencimento dessa ou desse agente a um grupo social marginalizado. Nas palavras do autor:

O aspecto adicional crucial que quero introduzir aqui é político: uma *injustiça política* também está sendo cometida quando os maus tratos epistêmicos e éticos ocorrem, pois, esses maus tratos também envolvem, de forma crucial, o tratamento diferenciado de grupos inteiros - não apenas de indivíduos - o que

contribui para uma configuração injusta de toda a polis (MEDINA, 2013, p. 88, grifos do autor).

Portanto, a injustiça epistêmica é uma violação ética e política da agência epistêmica de uma pessoa, pois não afeta a pessoa somente enquanto indivíduo, mas como pessoa pertencente a um grupo social. Ou seja, as injustiças testemunhais que prejudicam as pessoas negras, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, por exemplo, não prejudicam a pessoa apenas enquanto conhecedora, mas enquanto conhecedora negra, indígena, mulher, LGBTQIA+ e assim por diante. É uma mudança sutil, mas que faz diferença dentro de um projeto amplo em prol da Justiça Epistêmica.

O que Medina (2013) sugere com essa proposta mais politizada da injustiça epistêmica é que a proposta da Justiça Testemunhal de Fricker pode não ser suficiente para resolver o problema das injustiças epistêmicas no geral. A virtude da Justiça Testemunhal parece demandar muito mais uma mudança de atitude dos poderosos do que uma mudança das estruturas de poder que garantem o poder dos grupos dominantes. Penso que é nesse sentido que Dotson argumenta que a injustiça testemunhal é redutível às relações de poder, ela é redutível a um padrão histórico de distribuição injusta de poder que está por trás dessa distribuição injusta de credibilidade. É uma má distribuição influenciada pela formação histórica das relações políticas e sociais instituídas.

Certamente, as mudanças sugeridas aqui podem contribuir para uma mudança de primeira ordem, isto é, para uma mudança de comportamento em relação à correta aplicação da credibilidade para alcançar o objetivo da promoção do conhecimento. Contudo, seria ingênuo esperar que a educação dê conta, sozinha, de convencer ou ensinar os poderosos a adequar seu comportamento ao valor da justa distribuição de credibilidade e de poder social, político e econômico. O que pretendo afirmar é que as mudanças em direção à Justiça Testemunhal são ações que podem minimizar os efeitos dos padrões históricos de distribuição desigual de poder no âmbito da aplicação correta da credibilidade. Ou seja, são ações necessárias, mas insuficientes para modificar os padrões históricos que mantêm as injustiças e opressões sociais e epistêmicas.

Esses padrões históricos não estão presentes apenas em julgamentos que rebaixam a credibilidade de uma pessoa marginalizada, estão também em julgamentos que inflam a credibilidade atribuída aos poderosos. É o que Medina (2011; 2013) sugere em relação à posição de Fricker (2007) sobre o excesso de credibilidade. Medina critica Fricker porque ela não qualifica o excesso de credibilidade como algo central para a correção das injustiças

testemunhais. Isso porque eventuais danos causados à testemunha por conta de um excesso de credibilidade seriam indiretos, diferentes dos casos de déficit de credibilidade que causam danos diretos.

Por exemplo, indiretamente, os poderosos poderiam corromper sua sensibilidade testemunhal por meio de condutas arrogantes, dogmáticas e preguiçosas desenvolvidas ao longo do tempo, por meio de um processo de internalização dos estereótipos que inflam sua própria credibilidade. Pessoas oprimidas, por sua vez, seriam alvos diretos da injustiça testemunhal, uma vez que são rebaixadas em seu status de conhecedora/or por conta do déficit de credibilidade que as afetam.

Segundo Medina (2013), esse argumento não é convincente, visto que julgamentos de credibilidade do tipo trazem consequências diretas não só para as testemunhas, mas também para seus e suas interlocutoras. Por exemplo, uma pessoa oprimida pode ser intimidada ao interagir com alguém de um grupo social privilegiado, dado o elevado grau de credibilidade frequentemente atribuído as pessoas privilegiadas. Não é apenas uma questão de a pessoa privilegiada se achar uma autoridade epistêmica sobre algo que não é. Medina argumenta que Fricker deveria enfatizar o excesso de credibilidade desse modo, da perspectiva da testemunha e da/o interlocutora/or simultaneamente. Enquanto interlocutora, uma pessoa poderia ser prejudicada (causar um dano a si e as outras pessoas marginalizadas) ao internalizar um tipo de complexo de inferioridade.

Portanto, Medina considera uma perspectiva mais holística acerca da distribuição de credibilidade. Segundo ele, os julgamentos de credibilidade não afetam apenas quem é julgado, mas também outras pessoas que estão envolvidas nas trocas testemunhais, as que julgam. Contudo, o autor entende essa “distribuição” em um sentido diferente de Fricker. Ela evita pensar na aplicação eficiente da credibilidade em termos distributivos por não a considerar a credibilidade como um bem escasso, mas Medina está considerando essa distribuição em termos proporcionais. Enquanto Fricker e Medina concordam que atribuições de credibilidade individuais não afetam a chance de outras pessoas ou grupos inteiros de pessoas receberem credibilidade, o autor entende que as opressões seriam decorrentes de atribuições de credibilidade desproporcionais mais amplas. Isto é, ainda que a credibilidade não seja escassa, o fato de um grupo 1 receber mais credibilidade que um grupo 2 constitui uma injustiça, ainda que a correção não demande uma transferência de credibilidade do grupo 1 para o grupo 2.

Talvez essa seja uma solução mais apropriada para o problema da justa distribuição na proposta de Coady (2010; 2017) discutida na seção 2.4. Ao invés de propormos uma teoria

idealizada da justiça sobre a quantidade de credibilidade necessária para ser distribuída, podemos pensar na proporção de credibilidade atribuída aos diferentes grupos sociais em contextos específicos, em especial, comparando a credibilidade recebida por pessoas de grupos sociais dominantes e de grupos sociais marginalizados. A justiça, nesse sentido, se daria por meio de ajustes contínuos na atribuição de credibilidade para que pessoas de grupos marginalizados recebam proporcionalmente a mesma credibilidade que pessoas de grupos dominantes.

Considerando essa abordagem proporcional da distribuição de credibilidade, talvez a aplicação de credibilidade no contexto educacional se dê de forma mais eficiente. Lembrando que aqui estamos falando da correção de uma ineficiência na atribuição de credibilidade que compromete o objetivo da educação, que é a promoção do conhecimento. Retomando o exemplo da pesquisa de Botelho et. al. sobre a apreciação da competência de estudantes negros e negras nas aulas de matemática, uma visão proporcional permitiria que docentes comparassem o quanto depositam de expectativa nas capacidades cognitivas de estudantes brancos e corrigissem a baixa expectativa sobre estudantes negros.

Essa noção proporcional também permite observar melhor os exemplos trazidos sobre a preferência dada a profissionais brancos nas bancas de seleção para docentes em concursos e para seleção de estudantes na pós-graduação (ver seção 2.2.). Institucionalmente, essa preferência poderia ser corrigida por meio de um treinamento da sensibilidade testemunhal dos membros das bancas de avaliação através de programas de formação do corpo docente universitário, além de uma maior diversidade racial e de gênero na própria composição das bancas. Individualmente, essa preferência também poderia ser corrigida pelo engajamento dos próprios membros em refletir criticamente sobre a posição social que ocupam na sociedade e sobre como suas ações individuais podem contribuir para a inclusão ou exclusão de pessoas historicamente discriminadas.

Medina (2018) também sugere algumas práticas de resistência que podem estar presentes em contextos de avaliação de credibilidade e de produção de silenciamentos, como os que analisamos a partir Dotson (2011). Na seção 2.2., consideramos um contexto em que uma pesquisadora negra ou indígena, estudiosa da branquitude, do racismo ou da supremacia branca fosse avaliada por uma audiência de pessoas brancas. Afirmei que em contextos do tipo, alguém na posição dessa pesquisadora estaria vulnerável a sofrer um sufocamento testemunhal, isto é, a omitir certos temas e questões de sua pesquisa por conta risco de ser mal avaliada.

Certamente, da posição da pesquisadora, há muito pouco a ser feito para sair dessa posição de vulnerabilidade a que ela foi colocada. Ela poderia corajosamente enfrentar a situação e as consequências de comunicar os temas que tensionariam sua audiência, mas isso não a tiraria da posição de ser injustamente excluída e silenciada. Medina argumenta que em contextos similares, as ações de resistência mais efetivas são justamente de quem não está ou está menos vulnerável a sofrer uma violência epistêmica ou um silenciamento. Uma ou mais pessoas dessa banca que se engaje(m) em atos reflexivos críticos sobre a própria identidade e a identidade da pesquisadora podem ser importantes aliados na luta contra o silenciamento e em prol da Justiça Testemunhal. Obviamente que proporcionar um ambiente onde a pesquisadora esteja mais confortável para comunicar sua pesquisa não é responsabilidade exclusiva de uma pessoa ou um grupo de pessoas, as instituições educacionais são corresponsáveis por criar ambientes mais justos e inclusivos de avaliação, mas as ações individuais de um/a membro de banca que questiona seus/suas colegas, que adverte sobre possíveis vieses interpretativos, que demonstre interesse pelo projeto de pesquisa em questão, são aliadas da resistência. Nas palavras de Medina:

Se nada mais [puder ser feito], atos de microrresistência podem ajudar a aliviar ou compartilhar a energia gasta “rebatendo” microagressões. Mas se efetivamente implantados e sustentados o suficiente ao longo do tempo e através de contextos, idealmente com apoio institucional e uma estrutura de apoio, eles também podem neutralizar ou pelo menos combater as mensagens denegridoras que as microagressões transmitem; podem minimizar (se não eliminar) as consequências negativas que as microagressões podem ter; e podem evitar os danos que a violência epistêmica produz ou pelo menos proteger o máximo possível as vulnerabilidades das pessoas expostas a ela. Note que, embora as micropráticas de resistência sejam realizadas por indivíduos particulares em contextos particulares, elas também dizem respeito a ambientes institucionais, condições estruturais e atitudes coletivas e ações coletivas – ou *encadeadas* –; e em alguns casos podem até mesmo envolver políticas institucionais e estruturas legais explícitas. Ao apoiar micropráticas de resistência, comunidades, públicos, instituições e suas políticas e estruturas podem ajudar na prevenção de microagressões raciais e oferecer mecanismos de proteção para quando elas acontecem; podem ajudar a melhorar os climas e facilitar a formação de uma contracultura de apoio. (MEDINA, 2018, p. 259, grifo do autor).

As práticas de microrresistência a que o autor se refere são os questionamentos, provocações, posicionamentos que podem ser adotados por uma pessoa diante de um cenário propício ao aparecimento de uma injustiça, opressão ou silenciamento. A ideia de ações coletivas encadeadas pode ser remetida a noção de responsabilidade compartilhada discutida acima, uma responsabilidade que é do indivíduo, mas também das instituições sociais que sustentam uma estrutura social opressora. Note que, embora eu tenha enfatizado as ações

individuais em prol da Justiça Testemunhal, tenho como pano de fundo essas ações encadeadas entre indivíduo e instituições que são corresponsáveis pela eficiência ou ineficiência de certas práticas epistêmicas socialmente instituídas.

Nessa seção, discuti especificamente como aplicar a credibilidade de modo mais eficiente para produzir a Justiça Testemunhal. Essa justiça, entendida de forma não idealizada, é fruto de práticas contínuas de resistência frente as injustiças cotidianas e não de um modelo pré-formatado. Como afirmei na introdução, a justiça está sendo pensada nesse trabalho como uma correção de injustiças, como ações que podem melhorar situações de opressão existentes. Portanto, a partir da aplicação eficiente da credibilidade, poderíamos melhorar nossa conduta individual e coletiva promovendo a Justiça Testemunhal, mas para corrigir as outras injustiças discutidas ao longo desse trabalho precisaremos de outras ações mais específicas. Na próxima seção, discutirei uma mudança de segunda ordem que poderia ser aplicada ao debate sobre a meta da educação e currículo, tendo como pano de fundo a promoção da Justiça Hermenêutica.

3.2. Mudanças de segunda ordem

Pois bem, enquanto a injustiça testemunhal é produzida por uma ineficiência na aplicação dos recursos epistêmicos compartilhados, a injustiça hermenêutica é derivada da *insuficiência* desses recursos. Como explicou Alison Bailey (2014; ver seção 2.3) a partir de Dotson (2014), os grupos sociais dominantes têm o poder de colonizar os recursos hermenêuticos e de coagir as pessoas marginalizadas a terem que utilizar esses recursos ao tentar comunicar suas experiências. Essa dinâmica é problemática, pois o fato desses recursos terem sido colonizados pelas experiências dominantes dificulta o entendimento acerca das experiências das pessoas marginalizadas. Desse modo, as pessoas marginalizadas são coagidas a buscar um meio de serem entendidas nos termos do grupo dominante, o que pode ser bastante desafiador em alguns casos – quando não se torna uma tarefa impossível.

A partir de Dotson, poderíamos afirmar que a injustiça hermenêutica torna os poderosos mais inteligíveis do que as pessoas marginalizadas por conta do modo como os recursos epistêmicos são colonizados e instituídos por eles. Por exemplo, se a linguagem utilizada por uma comunidade expressa melhor as experiências de um grupo dominante ao passo que obscurece as experiências de outros grupos, essa linguagem tornará as pessoas dos grupos não dominantes menos inteligíveis. Sendo assim, esses últimos terão uma linguagem insuficiente para comunicar suas experiências e, conseqüentemente, se tornarão menos inteligíveis para as outras pessoas que dependem dos recursos colonizados pelos grupos dominantes.

Corrigir a insuficiência dos recursos compartilhados demandaria um processo reflexivo de loop-duplo, segundo Dotson (2014). Esse processo visa incrementar ou aprimorar os próprios recursos epistêmicos compartilhados, não apenas o comportamento dos indivíduos em relação a esses recursos, se bem que alguma mudança de comportamento seja sempre requerida. Em outras palavras, ouvir mais as pessoas marginalizadas e corrigir a atribuição de credibilidade é necessário, mas não é o bastante quando uma opressão é causada pela insuficiência dos recursos epistêmicos compartilhados. O processo de loop-duplo, portanto, não é só uma reflexão sobre o próprio comportamento, é uma reflexão sobre a constituição dos recursos epistêmicos compartilhados por uma comunidade.

Para Fricker, tanto a virtude da Justiça Testemunhal quanto a virtude da Justiça Hermenêutica são “virtudes da consciência social reflexiva” (2007, p. 170), isto é, uma atitude ou disposição para refletir de modo ativo sobre a realidade. A única diferença entre as duas virtudes é que enquanto a Justiça Testemunhal pode ser inculcada de maneira passiva dependendo da configuração do ambiente em que a pessoa foi socializada, a virtude da Justiça Hermenêutica só pode ser desenvolvida ativamente. Voltando as semelhanças, ambas as virtudes visam corrigir os julgamentos de credibilidade preconceituosos. Contudo, há dois tipos julgamento: julgamentos sobre a veracidade de um testemunho e julgamentos sobre a veracidade de uma interpretação ou compreensão social. A virtude da Justiça Hermenêutica corrige julgamentos do segundo tipo.

Segundo Fricker:

Sempre que possível, o ouvinte virtuoso alcançará um julgamento de credibilidade que reflète o grau no qual a interpretação que o falante está lutando para articular *faria bastante sentido se a tentativa para a articular estivesse sendo feita em um clima hermenêutico mais inclusivo - um clima sem preconceitos estruturais de identidade.* (FRICKER, 2007, p. 170, grifos da autora)

Do ponto de vista da consciência social reflexiva, poderíamos argumentar a partir de Dotson (2014) que é preciso uma disposição para mudar a maneira como pensamos a partir dos recursos epistêmicos compartilhados. É como se Dotson sugerisse uma certa virtude da mente aberta para aceitar as opiniões e pontos de vista não dominantes. Fricker, por sua vez, fala de uma “ação afirmativa epistêmica” (2007, p. 170), um tipo de sensibilidade para reconhecer o contexto em que alguém está lutando para tornar sua experiência inteligível. Nas palavras de Fricker:

A forma que a virtude da [J]ustiça [H]ermenêutica deve tomar, então, é um alerta ou sensibilidade para a possibilidade de que a dificuldade que a interlocutora está tendo ao tentar tornar algo comunicativamente inteligível não

se deva a algo sem sentido ou por ela ser tola, mas sim a algum tipo de lacuna nos recursos hermenêuticos coletivos. A questão é perceber que a interlocutora está lutando contra uma dificuldade objetiva e não contra uma falha subjetiva (FRICKER, 2007, p. 169).

A dificuldade objetiva, nesse caso, é relativa à insuficiência dos recursos epistêmicos compartilhados. Como Fricker defende, essa percepção virtuosa da interlocutora é uma importante atitude a ser adotada pelas pessoas no cotidiano, é preciso estar alerta ou sensível a possibilidade iminente de estar frente a frente com uma insuficiência nos recursos hermenêuticos. No entanto, essa atitude individual não é tudo que pode ser feito, como a própria Fricker reconhece. Segundo ela, a virtude da Justiça Hermenêutica é corretiva apenas no sentido de mitigar uma determinada injustiça hermenêutica existente, mas não no sentido de prevenir a ocorrência das injustiças. O que seria mais fundamental, de acordo com a autora, é uma mudança no contexto em que as injustiças aparecem.

A virtude da Justiça Hermenêutica, portanto, requer

pelo menos às vezes, a criação de um microclima hermenêutico compartilhado mais inclusivo pelo ouvinte e pelo falante, seu exercício geral é obviamente propício à geração de novos significados para preencher as lacunas hermenêuticas ofensivas e, portanto, é propícia à redução dos efeitos da marginalização hermenêutica (FRICKER, 2007, p. 174)

Em direção a criação micro e macroclimas hermenêuticos, Dotson (2014) sugere que devemos estar dispostos a revisar ou mudar constantemente a nossa própria percepção de mundo ou os imaginários sociais instituídos. Segundo ela, essa disposição exige um processo reflexivo de loop-duplo. No sentido de Fricker (cf. 2007, p. 173), seria o caso de uma proatividade para ouvir e buscar pontos de vista alternativos. Essa proatividade é algo que exige sempre algum nível de reflexão, não é algo que possa ser incutido nas pessoas para fazê-las agir corretamente de modo passivo ou inconsciente.

Ainda, no sentido de mitigar as injustiças hermenêuticas, Dotson (2014, p. 128) argumenta que seria preciso uma “revolução conceitual” para aprimorar a *efetividade* dos recursos epistêmicos. Essa revolução, por sua vez, requer a disposição para mudar a própria percepção de mundo, os imaginários sociais instituídos, além de buscar pontos de vista, conceitos e significados sociais alternativos.

Como afirmei acima, Dotson (2014) e Bailey (2014) explicam que os recursos epistêmicos operam iluminando uma parte das experiências coletivas (a dos dominantes) ao passo que obscurece outra parte dessas experiências (das pessoas marginalizadas). Uma opressão de segunda ordem (ou uma injustiça hermenêutica) se segue dessa realidade, de uma inércia em torno das percepções de mundo dominantes, dos imaginários sociais instituídos, das

compreensões sociais, dos conceitos e significados compartilhados. Ou seja, quando há uma inércia nos recursos epistêmicos compartilhados, se costuma privilegiar apenas o entendimento das experiências dos grupos sociais dominantes, uma vez que essa inércia é produzida pelas relações de poder político, social e econômico mais amplas.

Com isso, quero dizer que opressões históricas contra as pessoas marginalizadas tornam os recursos epistêmicos menos dinâmicos. Além disso, as pessoas mais vulneráveis à injustiça hermenêutica também ficam sem o poder social necessário para moldar os recursos epistêmicos compartilhados aos seus interesses comunicativos. Novamente, o que produz a injustiça hermenêutica são as relações de poder político, social e econômico. Sendo assim, a opressão de segunda ordem seria redutível a essas relações, como argumenta Dotson. Ela explica que, embora a promoção de epistemologias alternativas seja fundamental para combater essa opressão, essa promoção será insuficiente se as relações de poder vigentes numa dada comunidade obrigarem as pessoas marginalizadas a utilizarem os “recursos epistêmicos compartilhados, insuficientes e dominantes” (DOTSON, 2014, p. 129).

Ou seja, os recursos epistêmicos compartilhados precisam ser revisados e readequados com frequência para que não se tornem insuficientes para determinados grupos marginalizados ou eficientes apenas para os grupos dominantes.

Portanto, o poder epistêmico relativo, isto é, o privilégio com relação à insuficiência de recursos através da busca desses recursos bem adaptados às próprias experiências e compreensões do mundo, deve ser considerado como uma importante fonte de inércia para enfrentar a opressão epistêmica de segunda ordem. E, como na opressão epistêmica de primeira ordem, fatores históricos, sociais e políticos determinam quem possuirá esse poder epistêmico e quem estará relativamente sem poder (DOTSON, 2014, p. 129).

Como afirmei no início deste capítulo, no contexto educacional, uma mudança de segunda ordem demandaria a reconfiguração dos recursos epistêmicos compartilhados no currículo. Portanto, ela requer um combate às fontes de inércia, às fontes que fazem pressão contra essa reconfiguração necessária. Lutar contra essas fontes de inércia é lutar contra a histórica desigualdade na distribuição de poder social, político, econômico e epistêmico. Conseqüentemente, a luta em prol de um currículo ou de recursos epistêmicos compartilhados mais efetivos (hermeneuticamente justos), deve ser a de produzir um ambiente em que as pessoas desenvolvam alguma sensibilidade aos padrões de poder dominantes e a como esses padrões influenciam o modo como interpretamos e comunicamos as experiências sociais marginalizadas.

Um currículo escolar mais efetivo deveria incluir conhecimentos, experiências, imaginários sociais, suficientes para promover alguma sensibilidade aos padrões de dominação social. Essa inclusão poderia ser a de incrementar a gama de conteúdo a ser ensinada na escola, por exemplo, abordando conhecimentos dos povos originários, estudando a construção histórica do patriarcado supremacista branco, demonstrando como padrões sociais heterossexistas e capacitistas influenciam nossos afetos e assim por diante. Uma reforma na estrutura curricular também pode ser requerida, por exemplo, com a implementação de disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais e de gênero na formação docente ou com a mudança do próprio objetivo da educação.

Lembremos que a mudança de segunda ordem poderia alterar os recursos epistêmicos compartilhados incluindo objetivos e valores socialmente compartilhados. Até o momento, temos considerado que o objetivo da educação é a promoção do conhecimento. Na seção 2.3., apresentei uma proposta de que o objetivo da educação (ou sua meta) seria a promoção do conhecimento especializado, entendido por Leonardo Ruivo (2019) e Michael Young (2007) como um conhecimento poderoso. A partir dessa proposta, argumentei que o conhecimento poderoso, da maneira como Young (2007) o definiu, não é suficiente para que se combata eventuais injustiças hermenêuticas existentes em um currículo escolar.

No sentido de Fricker (2007), poderíamos argumentar que um currículo mais efetivo nesse combate deveria incluir um conjunto de conhecimentos que capacitassem estudantes e profissionais da educação a desenvolver uma virtude da consciência social reflexiva. Ou seja, essas pessoas precisariam adquirir uma disposição para refletir, revisar ou aprimorar aquilo que aprendem na escola. Em outras palavras, seria necessário incentivar processos reflexivos de loop-duplo, uma postura proativa para ouvir e buscar pontos de vista, compreensões e significados sociais compartilhados pelos grupos não dominantes.

Embora Leonardo Ruivo reconheça que estudantes precisam de um currículo que os auxilie a obter “um entendimento maior sobre o mundo” (2019, p. 90), ele não desenvolve essa ideia em seu trabalho. Gostaria de abordar essa questão sob uma outra perspectiva, a de que precisamos de um conhecimento que seja mais emancipatório do que meramente “poderoso”. Nilma Lino Gomes (2019) produz um entendimento sobre o que seria esse *conhecimento emancipatório* a partir da trajetória do Movimento Negro no Brasil.⁵⁰

⁵⁰ Mesmo reconhecendo o paradigma distinto que fundamenta o trabalho de Gomes (2019), a saber, a teoria pós-moderna da sociologia das ausências e emergências de Boaventura Sousa Santos, acredito que o trabalho da autora seja compatível com a discussão feita aqui, ainda que eu não esteja comprometido com a teoria de Sousa Santos. A principal vantagem da proposta de Gomes, a meu ver, é que ela consegue demonstrar como muitos estudos sobre

Apesar da vasta literatura e discussão conceitual sobre o que é o Movimento Negro, a adoção do ponto de vista da autora possibilita observá-lo como um ator político e educacional que se manifesta nas “mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2019, p. 20). Entender o Movimento Negro nesses termos inclui não só sua atuação política e educacional, mas também religiosa e artística, desde que “*se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*” (GOMES, 2019, p. 20, grifos da autora). Entendê-lo assim, afasta a mera romantização da ancestralidade africana sem vínculos políticos, históricos e culturais como parte estruturante do Movimento Negro. Portanto, ao me referir ao Movimento Negro, estou me referindo a um movimento social amplo de combate ao racismo que mantém vínculos políticos, históricos e culturais com ancestralidade africana e afrodiáspórica.

De uma forma geral, a atuação educativa desse movimento social coaduna com a atuação dos outros movimentos sociais. Segundo Gomes (2019, p. 13):

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Considerando esse contexto geral de atuação dos movimentos sociais, Gomes (2019) demonstra que os saberes produzidos e compartilhados pelo Movimento Negro, sobretudo sobre as relações raciais no Brasil, promoveram mudanças tanto no sistema educacional quanto político, de saúde, de justiça e, também, no âmbito epistêmico. A partir de Gomes, podemos elencar algumas ações educadoras do movimento negro brasileiro na escola, ações que modificam e aprimoram o entendimento social coletivo, as políticas públicas de Estado e valorizam os signos expressivos e culturais da negritude.

Na escola, além de desmentir a história oficial sobre a abolição da escravidão que invisibilizava as ações de resistência da população negra frente ao regime escravocrata e atribuía o protagonismo da abolição à Princesa Isabel, o Movimento Negro propõe a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Também desenvolve ações de combate ao racismo institucional por meio de formações científicas e

a educação têm negligenciado outras esferas do conhecimento especializado (acadêmico ou não) dentro do currículo escolar.

pedagógicas, sem contar a oferta de cursos independentes que complementam a formação escolar e universitária de estudantes, sobretudo aqueles e aquelas mais vulneráveis.

No entendimento social coletivo, o Movimento Negro ressignificou os conceitos de raça e cor, desconstruiu mitos sobre a identidade social brasileira fundada na ideologia da democracia racial e produziu novos significados sobre as experiências sociais das pessoas negras no Brasil. Nas palavras de Gomes:

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 1970 (GOMES, 2019, p. 39-40).

No âmbito das políticas de Estado, o Movimento Negro elaborou e pressionou a implementação de legislações em defesa da igualdade racial, entre elas: a lei nº 10.639/2003 que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições educacionais; o Parecer nº 03/2004/CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a lei nº 12.711/2012 que institui o sistema de cotas nas universidades públicas e privadas, entre outras legislações existentes.

Na esfera da valorização dos signos expressivos da beleza negra, se manifestam os conhecimentos sobre a estética e cultura negra, especialmente sobre a importância da afirmação dos elementos culturais e estéticos que compõem a realidade das pessoas negras em toda sua diversidade. Essa afirmação inclui: a valorização do fenótipo negroide; o reconhecimento das expressões culturais da periferia; e a desconstrução de estereótipos e percepções distorcidas que inferiorizam o corpo negro por meio do fetiche, da erotização e da exotização.

Acredito que todas essas ações educadoras produzem conhecimentos emancipatórios, não menos especializados, que podem e devem estar presentes no currículo. A partir de Gomes, poderíamos afirmar que esses são conhecimentos especializados que surgiram de práticas sociais, culturais e políticas emancipatórias próprias da atuação dos movimentos sociais, em especial, do Movimento Negro brasileiro. Ainda, de acordo com a autora, essas práticas sociais emancipatórias se ancoram em um tipo de racionalidade triádica que abarca as dimensões “científico-instrumental, moral prática e estético-expressiva” do conhecimento (GOMES, 2019, p. 47-48). Em contraste, existiriam práticas de regulação social que operam por meio de uma “racionalidade indolente” que limita o conhecimento à sua dimensão científico-instrumental.

Em certo sentido, a proposta de Young (2007) ignora essas outras dimensões do conhecimento que poderiam compor um currículo, ainda que ele reconheça que o conhecimento especializado não é exclusivo da academia e da ciência. Quando ele não trata dessas dimensões, os únicos conhecimentos que parecem merecer algum destaque são aqueles relacionados ao ambiente acadêmico e científico. Para ele, a dimensão moral prática do conhecimento, por exemplo, estaria no âmbito da família e da comunidade, mas não da escola. Sua perspectiva é muito restrita e ignora o papel educativo dos movimentos sociais, inclusive na construção histórica da própria educação brasileira, seja ela escolar ou não.

Segundo Gomes (2019), as tensões existentes entre os conhecimentos científicos e não científicos têm afetado a escola de uma maneira particular, uma vez que a dimensão científico-instrumental do conhecimento tem sido priorizada em detrimento das outras esferas do conhecimento. A autora sugere que o potencial emancipador da escola só será realizado com a adoção de um currículo escolar que trabalhe com todas as dimensões do conhecimento. Uma maneira de trabalhar, nesse sentido, seria incluindo os conhecimentos produzidos, sistematizados e compartilhados pelos movimentos sociais. Saberes esses que tocam tanto na dimensão científico-instrumental quanto nas esferas moral prática e estético-expressiva.

A dimensão científico-instrumental, por exemplo, envolve a resignificação das categorias de raça e cor nas análises e estudos sociais. Segundo Gomes, a resignificação das categorias raciais foi e é necessária para entender e combater problemas sociais específicos dentro dos distintos grupos sociais/raciais no país, como é o caso da violência contra a mulher negra, do extermínio da juventude negra, do genocídio indígena etc. (cf. 2019, p. 58). No que se refere as outras duas esferas, enquanto a dimensão moral prática estaria presente na criação e implementação das políticas públicas de Estado, a dimensão estético-expressiva poderia ser identificada na valorização da beleza e cultura negra.

Mas, afinal, como tudo isso poderia ser incluído no currículo? Existe alguma vantagem em trazer esses conhecimentos para a escola? Respondendo à primeira pergunta, um primeiro passo seria observar o que já foi proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste documento, são mencionadas duas ações que poderiam criar as condições para incluir os conhecimentos dos movimentos negros brasileiros no currículo. A primeira condição seria a superação da crença de que o racismo (e demais opressões) é assunto que diz respeito apenas aos movimentos sociais e não à escola; a segunda, seria a criação e manutenção do diálogo entre a escola e especialistas da academia e dos movimentos sociais.

Um segundo passo para incluir os conhecimentos produzidos, sistematizados e compartilhados pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais, seria consultar a bibliografia e os materiais didáticos que têm sido produzidos por intelectuais, ativistas e educadoras/es desses movimentos. Por exemplo, no âmbito da filosofia, temos *O ensino de filosofia e a lei 10.639*, de Renato Noguera (2014), que é um marco para a Filosofia da Educação no combate ao racismo epistêmico. No campo da educação científica, a obra *Descolonizando Saberes a Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências*, organizada por Bárbara Carine S. Pinheiro e Katemari Rosa (2018) tem sido leitura indispensável na luta contra epistemicídio e por uma educação antirracista e decolonial.⁵¹

Para fazer a inclusão desses conhecimentos e promover a Justiça Hermenêutica, convém reconhecer que os movimentos sociais também produzem conhecimentos especializados que devem ser ensinados nas escolas, conhecimentos que estão diretamente ligados ao combate às injustiças e opressões sociais e epistêmicas. Sendo assim, me parece extremamente vantajoso construir um currículo incluindo os conhecimentos dos movimentos sociais que não prioriza apenas os conhecimentos especializados da academia e da ciência. Há outros conhecimentos especializados que podem ser realmente relevantes para uma educação escolar emancipadora, como é o caso dos conhecimentos produzidos pelos movimentos sociais através da luta cotidiana contra as diversas formas de injustiça e opressão.

Desse modo, acredito que a principal vantagem de se incluir no currículo os conhecimentos produzidos, sistematizados e socializados pelo Movimento Negro, e demais movimentos sociais, é a de transmitir um conhecimento emancipatório. Um conhecimento que desafia os recursos epistêmicos insuficientes e dominantes, tornando-os mais dinâmicos e receptivos às experiências marginalizadas. Acredito que um conhecimento emancipatório, no sentido de Gomes, possibilitaria uma educação mais justa, hermenêuticamente falando, por pelo menos dois compromissos: (i) o de promover a disposição da consciência social reflexiva, bem como o questionamento e a revisão constante das próprias percepções de mundo e dos imaginários sociais instituídos; e (ii) o de estimular a criação de conceitos e significados sociais desde as margens.

Como argumentei, os conhecimentos produzidos, sistematizados e compartilhados pelo Movimento Negro têm nos tornado capazes de, entre outras coisas, desmentir a história oficial sobre a abolição da escravidão, demonstrar a importância e relevância social do estudo da

⁵¹ A lista de materiais é extensa. A escolha por mencionar essas duas obras envolve uma preocupação mais direta com as duas áreas de formação acadêmica ao qual estou situado, a licenciatura em filosofia e o mestrado em ensino, filosofia e história das ciências.

história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, combater o racismo institucional, ressignificar os conceitos de raça e cor, intervir nos sistemas de justiça, além de promover um reconhecimento social dos signos da beleza negra e de expressões culturais periféricas e marginalizadas.

Acredito que esse tipo de conhecimento, quando presente no currículo, tende a favorecer uma outra mudança em direção à Justiça Epistêmica mais geral. Uma mudança radical não apenas nos recursos epistêmicos compartilhados por uma comunidade específica (“a população brasileira”), mas também no conjunto de recursos epistêmicos que organizam um modo de vida globalmente compartilhado, isto é, uma mudança no sistema epistemológico. Discutirei melhor esse tipo de mudança na próxima seção.

3.3. Mudanças de terceira ordem

Na seção 2.4., argumentei que há um sistema epistemológico colonial capitalista patriarcal supremacista branco orientando os sistemas educacionais brasileiros. Essa maneira de nomear o sistema político e social de dominação que orienta os sistemas e as políticas educacionais brasileiras é fortemente inspirada em bell hooks (2017). Embora a autora utilize o termo ‘patriarcal imperialista capitalista supremacista branco’ para nomear esse sistema político e social de dominação global, acredito que o acréscimo do termo “colonial” deixa explícita quais experiências históricas desejo enfatizar, a saber, a experiência da colonização no Brasil. Não é uma substituição do termo “imperialista” por “colonial”, portanto, é um acréscimo na definição de hooks. A dimensão imperialista do capitalismo contemporâneo fica mais implícita no modo como entendo o referido sistema político e social de dominação que afeta as relações de poder e a educação no Brasil, mas não está excluída da análise.

Assim, duas perguntas precisam ser respondidas: há alguma relação entre um sistema político e social de dominação e um sistema epistemológico? Em que sentido um sistema epistemológico orienta um sistema educacional? Primeiramente, parece haver uma contradição em tentar relacionar o debate sobre a opressão epistêmica de terceira ordem que é uma opressão irreduzível a fatores sociais e políticos e o entendimento sobre qualquer sistema político e social de dominação. Contudo, essa contradição é apenas aparente. Na verdade, quando Dotson (2014) conceitua a opressão epistêmica de terceira ordem, ela não está definindo uma opressão que não tenha nada a ver com as relações de poder sociais e políticas. Diferentemente, é um tipo de opressão que não se resolveria apenas por meio de uma transformação social e política, também seria necessária uma transformação especificamente epistemológica.

Essa necessidade de transformação epistemológica é própria da resiliência intrínseca aos sistemas epistemológicos, conforme discuti na seção 1.3. Lembremos que essa resiliência surge da necessidade de compartilhar os recursos epistêmicos para conhecer o mundo a nossa volta. Isto é, precisamos compartilhar linguagens, conceitos, significados sociais, valores éticos e epistemológicos, objetivos, expectativas normativas etc. O conjunto desses recursos sendo compartilhados ao longo do tempo por uma determinada comunidade os tornam menos suscetíveis a mudanças radicais e, portanto, formam um sistema epistemológico resiliente.

Essa é uma realidade praticamente incontornável. Por um lado, alterar as relações de poder social e política é uma condição necessária para a da Justiça Epistêmica. Por outro lado, mudar a dinâmica dessas relações não é suficiente para contornar o problema da resiliência, uma vez que a resiliência de um sistema é a condição para a posse e produção do conhecimento independente das relações de poder. Pensar que sistemas epistemológicos são resilientes é pensar que independente das relações de poder instituídas, algumas práticas epistêmicas serão sempre exigidas em prol de um ambiente epistemicamente justo. Uma dessas práticas que discutirei em seguida é a da *fricção epistêmica*.

Antes, gostaria de explicar como estou considerando a existência de um sistema epistemológico colonial capitalista patriarcal supremacista branco. Considero a existência desse sistema como sendo a consequência histórica dos processos de colonização e expansão capitalista que promoveram um modo de vida epistêmico dominante e globalizado que culmina na exclusão de algumas pessoas da produção do conhecimento. Essa consideração, por sua vez, é bastante inspirada na discussão sobre o epistemicídio (ver seção 1.4.2). Acredito que essa exclusão da produção do conhecimento, em casos mais graves, também pode resultar na morte epistêmica de pessoas, grupos sociais e sistemas epistemológicos marginalizados.

Portanto, a relação entre os sistemas políticos e sociais de dominação e os sistemas epistemológicos se manifesta através dos processos históricos de imposição de um modo de vida epistêmico dominante e globalizado. E é esse modo de vida que está presente na sociedade brasileira, um modo de vida epistêmico colonial capitalista patriarcal supremacista branco que exclui (e às vezes mata) pessoas indígenas, negras, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, da produção do conhecimento.

Como um sistema epistemológico, no sentido de Dotson (2014), esse modo de vida epistêmico dominante inclui imaginários sociais instituídos, hábitos de cognição, atitudes e sensibilidades que repercutem sobre os sistemas e políticas educacionais brasileiras. Com o termo sistema educacional, me refiro não só ao aglomerado das instituições escolares, mas

também aos modos de vida epistêmicos no geral que compõem essas instituições e orientam as políticas públicas direcionadas a elas. Como argumentei na seção 2.4., o sistema epistemológico (ou, o modo de vida epistêmico) que orienta os sistemas educacionais e a política do Novo Ensino Médio pode ser responsável por perpetuar a evasão escolar de pessoas em vulnerabilidade social. E a evasão escolar, como quero enfatizar, não é uma mera desistência ou abandono escolar, mas o resultado de uma exclusão persistente de alguns grupos sociais da produção do conhecimento.

A maneira como lidamos com a evasão escolar na educação brasileira é inadequada. Seguindo os argumentos da seção 2.4, podemos entender que essa evasão não é uma mera escolha autônoma de um estudante desinteressado, nem o mero resultado de uma escola desinteressante, embora seja em alguns casos particulares. Ao contrário, penso que a evasão escolar enquanto um fenômeno sistemático e persistente é o produto de um sistema epistemológico e educacional inadequado que exclui algumas pessoas da produção do conhecimento. Com isso, quero afirmar que embora as relações de poder social, política e econômica influenciem na permanência de uma pessoa na escola, há uma falha que é irreduzivelmente epistemológica. É uma falha persistente de um sistema epistemológico e educacional inadequado para lidar com as experiências das pessoas marginalizadas na escola.

Portanto, podemos afirmar que a evasão escolar é a consequência de uma opressão epistêmica de terceira ordem. Uma opressão que tem como fonte catalisadora não só as relações de poder, mas também a resiliência de um sistema epistemológico e educacional. Sistema esse baseado num modo de vida epistêmico colonial capitalista patriarcal supremacista branco que inclui atitudes como a fracassomania que afetam estudantes em situação de vulnerabilidade social e imaginários sociais racistas e sexistas (como discuti na seção 2.4), além de hábitos cognitivos nocivos e insensibilidades características.

Esses últimos dois aspectos podem ser explicitados a partir de Medina (2013). Ele trata o que estou chamando de hábitos cognitivos nocivos como vícios epistêmicos. Vícios que seriam característicos, embora não exclusivos, dos perpetuadores das opressões epistêmicas. Como ele afirma: “*A opressão epistêmica não é uma instituição de oportunidades iguais: ela afeta a todos[as] nós, mas não a todos[as] igualmente*” (MEDINA, 2013, p. 28, grifos do autor). Nesse sentido, ele explora esses vícios epistêmicos como hábitos cognitivos nocivos que estão sistematicamente presentes entre os sujeitos dominantes. São vícios associados a um tipo de meta-ignorância e meta-insensibilidade que prejudicam o combate as opressões de terceira ordem, ou seja, se interpõem no caminho da Justiça Epistêmica.

Como Dotson (2014) argumenta, as mudanças de terceira ordem exigem processos reflexivos de loop-tríplo, isto é, uma meta-reflexão. Em outras palavras, uma pessoa precisa refletir sobre a adequação ou inadequação de um sistema epistemológico utilizando os recursos epistêmicos do próprio sistema. Ou seja, é preciso refletir sobre o sistema epistemológico que condiciona a nossa própria reflexão. Dotson escreve:

Ao tentar abordar a opressão epistêmica de terceira ordem, é preciso lidar seriamente com a própria resiliência epistemológica. Lembre-se de que a resiliência tem dois fatores. Diz respeito ao escopo do domínio para estabilidade e à magnitude do distúrbio necessário para motivar mudanças significativas. Nas mudanças de terceira ordem, é necessário que alguém tome consciência de aspectos do domínio da estabilidade do seu sistema epistemológico, enquanto confia o tempo todo em seu sistema epistemológico para a investigação. Isso apresenta dificuldades significativas e não necessariamente novas. Do paradoxo de Meno à questão do Ser de Martin Heidegger, as meta-investigações tiveram que reconhecer a natureza irreduzível de algum assunto, devido em grande parte à dependência de alguém nesses assuntos ao interrogá-los, ou seja, onde o que se procura interrogar é a condição para a possibilidade do próprio interrogatório. No entanto, essa irreduzibilidade coloca dificuldades na medida em que a própria faculdade ou domínio de investigação em questão é a própria faculdade ou domínio de investigação de que não se pode escapar. Assim, embora o motivo do inquérito venha de “fora”, o inquérito permanece sempre “dentro” de formas desafiadoras. (DOTSON, 2014, p. 132).

Essa passagem da autora nos mostra que o combate às opressões epistêmicas de terceira ordem também envolve um combate à meta-ignorância, isto é, a ignorância sobre a própria ignorância. A necessidade que alguém tem de tomar consciência da resiliência de seu sistema epistemológico implica nesse combate à meta-ignorância. Se estivermos ignorantes da resiliência do nosso sistema epistemológico (do seu domínio da estabilidade), então, confiaremos nele sem a devida consciência crítica. Uma tomada de consciência da resiliência de um sistema ocorre através de um processo reflexivo de loop-tríplo. É por meio desse processo que se torna possível a identificação e correção de eventuais inadequações.

Há certas coisas sobre as quais não podemos ser ignorantes se quisermos promover a Justiça Epistêmica. Não podemos ser ignorantes sobre a inadequação de um sistema epistemológico, sobre a nossa própria posição social nas relações de poder e sobre a situação social das pessoas com as quais interagimos epistemicamente. Como Medina (2013) e Dotson (2014) parecem sugerir, um dos grandes desafios da Justiça Epistêmica é o de combater esse tipo de meta-ignorância. Por exemplo, alguém que ignora a necessidade de possuir conhecimento sobre a inadequação de um sistema epistemológico, sobre a própria posição social nas relações de poder e sobre a situação das pessoas com as quais interage se torna ignorante da própria ignorância. Nesse sentido, a ignorância intencional, discutida anteriormente (ver seção 1.3.), seria um tipo de meta-ignorância.

Ao que tudo indica (e como espero ter demonstrado), o atual sistema educacional brasileiro, além de não combater ignorâncias prejudiciais a promoção da justiça, se fundamenta em um modo de vida epistêmico que mantém as pessoas ignorantes sobre o sistema político e social de dominação em que estão situadas/os. É conhecendo esse sistema político e social de dominação que as pessoas se informam sobre a própria posição social nas relações de poder e sobre a situação social das pessoas com as quais interagem epistemicamente, adquirindo, mantendo, compartilhando e produzindo conhecimento. Portanto, sem o devido conhecimento desse sistema político e social, pessoas marginalizadas são mantidas ignorantes sobre práticas sociais e epistêmicas opressoras que as excluem da produção do conhecimento. Exclusão que, como argumentei, pode ser um dos motivos da evasão escolar.

A partir de Dotson (2014), poderíamos argumentar que as inadequações do sistema epistemológico que orienta a educação brasileira precisam ser identificadas e combatidas de fora e de dentro, simultaneamente. Ou seja, precisamos combinar processos amplos de transformação do sistema epistemológico (dos modos de vida epistêmicos e das esferas do conhecimento presentes na educação) com processos de transformação individuais e institucionais (das pessoas que atuam na educação e das instituições educacionais como um todo). As mudanças de primeira e segunda ordem, as quais discuti anteriormente, podem ser promovidas para atender esses últimos processos de transformação. Mudanças de terceira ordem atenderiam a demanda por mudança no sistema de uma perspectiva que é simultaneamente de dentro e de fora. Em resumo, essa mudança abre a possibilidade de se buscar recursos epistêmicos fora do sistema para transformá-lo desde dentro, por meio de ações coordenadas entre indivíduos e instituições.

Por um lado, seria impossível aproveitar algum recurso epistêmico produzido sem que houvesse um sistema epistemológico resiliente que permitisse compartilhar esse recurso epistêmico com as outras pessoas, mas, por outro lado, é preciso desenvolver estratégias para que a resiliência do sistema não seja um obstáculo para a Justiça Epistêmica. Uma estratégia possível seria a de propor uma educação que incentive processos reflexivos de loop-tríplo, os quais capacitam alguém a utilizar os recursos de um sistema epistemológico sem encerrar as possibilidades de conhecer. Conhecimentos e recursos epistêmicos são coisas que existem dentro e fora de um sistema epistemológico.

Na busca por recursos epistêmicos alternativos que estão fora de um sistema, praticar a fricção epistêmica pode ser benéfico. Medina (2013) entende que a fricção epistêmica é uma prática regulada por dois princípios: o princípio do reconhecimento e engajamento e o princípio

do equilíbrio. Segundo ele, esses dois princípios governam o engajamento de uma pessoa em buscar ativamente por perspectivas alternativas aquelas que ela mesma nota, ou em reconhecer a possibilidade de existência dessas perspectivas, de modo a tentar manter um equilíbrio entre elas (cf. MEDINA, 2013, p. 78). De acordo com o autor, adotando os princípios da fricção epistêmica, uma pessoa poderia contrapor percepções de mundo distintas corrigindo os defeitos uma da outra, além de corrigir meta-ignorâncias e meta-insensibilidades.

Outra maneira de apresentar a importância da fricção epistêmica é considerando a variedade e a complexidade da resistência epistêmica. Do ponto de vista estritamente epistêmico, Medina distingue quatro tipos de resistência: internas e externas, positivas ou negativas. Em primeiro lugar, uma resistência interna e positiva seria aquela que promove o senso crítico, revela preconceitos e vieses cognitivos, reage a ignorância, como no caso da virtude da Justiça Testemunhal (ver seção 3.1). Em segundo lugar, uma resistência interna e negativa seria aquela que opera por meio da relutância ou da recusa para acreditar ou aprender algo, como no caso da ignorância intencional (ver seção 1.3). Em terceiro lugar, uma resistência externa seria positiva ao promover o que Medina (2013, p. 50, grifos do autor) chama de “*fricção epistêmica benéfica*”, uma força ou pressão que impele agentes a autocrítica, a revisão de crenças e a identificação de lacunas cognitivas relevantes. Por último, a resistência externa é negativa quando leva a uma “*fricção epistêmica prejudicial*” que opera por meio da censura, do silenciamento “ou inibindo à formação de crenças, as articulações de dúvidas, as formulações de questões e linhas de inquérito, e assim por diante” (MEDINA, 2013, p. 50, grifos do autor).⁵²

O tipo de resistência que mais me interessa para pensar na Justiça Epistêmica é a resistência externa positiva ou a fricção epistêmica benéfica. É esse tipo de fricção que seria regulada pelo princípio do engajamento e reconhecimento e pelo princípio do equilíbrio. Quando se está sensível às forças e pressões externas (do meio onde se vive), se está em melhor posição para corrigir hábitos cognitivos nocivos que promovem ignorâncias associadas as opressões epistêmicas de terceira ordem. A fricção é uma prática de resistência epistêmica que possibilita treinar nossa sensibilidade a algumas forças externas, como os sistemas epistemológicos e os padrões de dominação que governam nossa vida em comunidade. Nas palavras de Medina (2013, p. 19):

⁵² Creio que esse tipo de fricção epistêmica prejudicial seja compatível com a análise que Christopher Hookway (2010) faz da injustiça testemunhal como sendo um empecilho à atividade de inquérito em sala de aula. Ver seção 2.2.

Todos[as] nós temos a obrigação *prima facie* de passar por um processo de autoestranhamento, de cultivar a abertura à perplexidade e de interrogar atitudes e hábitos recebidos. Se falharmos nesta obrigação, o fracasso de outras responsabilidades epistêmicas se seguirá e as possibilidades de crítica e resistência serão frustradas.

Dada a importância da fricção epistêmica, poderíamos nos perguntar: como ela poderia ser promovida através da educação? Primeiramente, pela promoção conjunta da Justiça Testemunhal e Hermenêutica, conforme discuti nas seções 3.1. e 3.2. À medida que aplicações ineficientes de credibilidade e insuficiências hermenêuticas são identificadas e combatidas pelas pessoas e instituições envolvidas nos processos educativos de uma comunidade, pessoas sem poder social terão menos desvantagens ao relatar acontecimentos e se tornarão mais inteligíveis a nível coletivo. Relatos de estudantes e docentes marginalizados/as que recebam a credibilidade devida serão fundamentais para desafiar o sistema epistemológico dominante, causando parte do atrito necessário para transformá-lo. Do mesmo modo, à medida que as experiências marginalizadas dessas pessoas são ensinadas e aprendidas na escola, se consegue aprimorar os recursos epistêmicos compartilhados, ou seja, os recursos que utilizamos para interpretar, compreender, conceituar, explicar, fazer sentido do mundo a nossa volta.

Portanto, a promoção da Justiça Testemunhal e Hermenêutica pode levar alguém a se engajar em uma busca ativa ou no reconhecimento de perspectivas epistemológicas alternativas aquelas que ela mesma nota, mantendo um equilíbrio entre as distintas perspectivas. Um equilíbrio no sentido de não deixar que as perspectivas epistemológicas que reforçam padrões sociais e políticos de dominação se sobreponham às perspectivas epistemológicas marginalizadas. Desse modo, a promoção conjunta da Justiça Testemunhal e Hermenêutica na educação conseguiria causar parte da fricção epistêmica necessária para transformar um sistema epistemológico – ou pelo menos para fazer com que sua resiliência não seja um obstáculo à transformação.

Note, apenas uma parte da fricção necessária. A outra parte viria do combate a meta-ignorâncias e meta-insensibilidades, isto é, a ignorância sobre a própria ignorância e a insensibilidade sobre a própria insensibilidade. Medina (2013) enfatiza a necessidade de corrigir meta-ignorâncias e meta-insensibilidades, pois elas criariam obstáculos ao autoconhecimento e à responsabilidade epistêmica. A ignorância intencional (ou “ignorância ativa”⁵³, nos termos do autor), seria um tipo de meta-ignorância que atrapalha alguém de

⁵³ Segundo Medina (2013, p. 58): “A ignorância ativa é o tipo de ignorância capaz de proteger a si mesma, com toda uma bateria de mecanismos de defesa (psicológicos e políticos) que podem tornar indivíduos e grupos

adquirir conhecimento sobre hábitos cognitivos nocivos característicos de sua própria posição social. Por exemplo, atitudes e posturas intelectuais típicas dos privilegiados, como a arrogância, a preguiça e a mente fechada. (cf. MEDINA, 2013, p. 30-40; ver também nota de rodapé nº 24).

Contrastando com a meta-ignorância típica dos privilegiados, haveria uma meta-lucidez que é geralmente, mas não essencialmente, desenvolvida por pessoas de grupos marginalizados. Segundo Medina (2013, p. 47), a meta-lucidez das pessoas marginalizadas é a “[...] capacidade de ver as limitações das visões dominantes”. Essa perspectiva de Medina é bastante inspirada na teoria do ponto de vista feminista, inclusive de uma perspectiva também adotada por Fricker (1999). De acordo com a autora, as pessoas marginalizadas teriam um privilégio epistêmico do ponto de vista, isto é, estariam mais bem posicionadas para corrigir as falhas e ampliar as práticas interpretativas acerca dos fatos no mundo social. Fricker escreve:

Se é provável que nossos entendimentos coletivos do mundo social sejam sistematicamente distorcidos pela razão de que nossa prática interpretativa não é devidamente informada pela experiência social das pessoas sem poder, então, haverá muitos contextos em que o[a] inquiridor[a] será bem servido[a], dando atenção especial às experiências precisamente daquelas pessoas. (FRICKER, 1999, p. 210).

A meta-lucidez das pessoas marginalizadas, então, poderia contribuir para a prática da fricção epistêmica, nos informando sobre perspectivas alternativas aquelas que presentes nos recursos epistêmicos dominantes. Reconhecendo a existência dessas perspectivas e nos engajando nelas, poderíamos instituir práticas pedagógicas, currículo, políticas públicas de inclusão, objetivos e imaginários sociais centrados nos conhecimentos, hábitos cognitivos, sensibilidades e valores ético-políticos das pessoas marginalizadas. Conhecimentos, hábitos, sensibilidades e valores que têm o potencial crítico e subversivo de desafiar um sistema epistemológico dominante. Entendo esses conhecimentos, hábitos, sensibilidades e valores como recursos epistêmicos alternativos que favoreceriam a promoção da meta-lucidez através da educação. Esses recursos epistêmicos podem ser buscados fora do sistema epistemológico colonial capitalista patriarcal supremacista branco para transformá-lo desde dentro ou, quem sabe, substituí-lo caso seja necessário.

A meta-lucidez é um tipo de virtude que induz alguém a conhecer os padrões sociais e políticos de dominação, a conhecer a própria posição social nas relações de poder e a conhecer as experiências sociais das outras pessoas com as quais se interage. Portanto, a posse dessa

insensíveis a certas coisas, ou seja, anestesiados a certos fenômenos e corpos de evidência e incapazes de aprender nesses domínios”.

virtude possibilitaria com que uma pessoa adquirisse e se informasse sobre conhecimentos indispensáveis para uma conduta responsável frente as injustiças e opressões epistêmicas cotidianas.

Como afirmei na seção 3.1, Medina propõe uma tese geral da responsabilidade epistêmica que exige um conhecimento mínimo da própria posição social, das experiências sociais das outras pessoas e do ambiente onde se vive. Contudo, em ambientes opressivos, essa responsabilidade aumenta. Por conta dessa carga maior de responsabilidade, a meta-lucidez é tão importante. Quando produzida pela fricção epistêmica, a meta-lucidez se torna produto de uma força ou pressão externa positiva que induz agentes a autocrítica, a revisão de crenças e a identificação de hábitos cognitivos nocivos ao conhecimento. Assim como Fricker sugere que a virtude da Justiça Testemunhal e Hermenêutica é uma virtude híbrida, a virtude da meta-lucidez também será. Ela é ético-política e epistemológica ao mesmo tempo. Do ponto de vista ético-político, ela favorece o combate às injustiças e opressões e, da perspectiva epistêmica, ela condiciona a remoção de obstáculos à aquisição, manutenção, compartilhamento e produção do conhecimento.

De posse dessa virtude, alguém estaria mais apto a se engajar nos processos reflexivos de loop triplo, que Dotson (2014) sugere como sendo indispensáveis para o combate as opressões epistêmicas. Por meio de reflexões do tipo, poderíamos reconhecer e desafiar ativamente o sistema epistemológico sob o qual exercemos nossa agência epistêmica. No contexto educacional, reconhecer e desafiar um sistema epistemológico dominante envolve, entre outras coisas, reconhecer e desafiar o currículo, a estrutura organizacional, a pedagogia adotada, os valores éticos difundidos, os objetivos almejados, os imaginários sociais instituídos, os hábitos de cognição e as sensibilidades promovidas.

Quando se percebe que esse sistema epistemológico tem sido historicamente inapropriado para dar conta de certas tarefas, como a de promover o conhecimento e a agência epistêmica das pessoas marginalizadas, transformar o sistema se torna fundamental. É preciso tratar os conhecimentos marginalizados não apenas como alternativas ao conhecimento dominante, mas como pontos de partida para produção do conhecimento, isto é, para criação de novos conhecimentos e revisão dos conhecimentos dominantes. Nesse sentido, é possível um engajamento maior na promoção da agência epistêmica das pessoas marginalizadas, uma vez que elas serão indispensáveis na transformação social. É com as experiências, sensibilidades e virtudes dessas pessoas que corrigiremos as limitações das visões dominantes, ainda que a responsabilidade por essa correção não seja exclusiva das pessoas marginalizadas.

Portanto, o caminho em direção a Justiça Epistêmica perpassará por uma educação que estimule a fricção epistêmica, reconhecendo e se engajando na promoção do conhecimento a partir dos recursos epistêmicos marginalizados. A promoção desses recursos no currículo e na formulação de políticas públicas certamente será benéfica para tensionar e desafiar o conjunto dos recursos epistêmicos dominantes, ou seja, o sistema epistemológico. Contudo, paradoxalmente, não há outro meio de promover o conhecimento a partir dos recursos epistemológicos marginalizados sem um sistema epistemológico, uma vez que ele é a condição para posse e produção do conhecimento.

Um dos grandes desafios para conseguir transformar ou substituir um sistema epistemológico inadequado, então, é o de reconhecer e se engajar em perspectivas epistemológicas alternativas aquelas abarcadas pelo sistema para produzir novos tipos de conhecimento que venham a desestabilizar o próprio sistema. Manter um equilíbrio entre as distintas perspectivas epistemológicas também é uma maneira de promover a fricção epistêmica benéfica de modo que não apenas as perspectivas dos grupos dominantes não se sobreponham às perspectivas marginalizadas, mas, sobretudo, de modo que a perspectiva de um grupo marginalizado não se sobreponha à perspectiva de outro grupo marginalizado. Em outras palavras, não seria razoável que apenas as perspectivas feministas fossem reconhecidas e engajadas ao passo que as teorias críticas da raça permanecessem invisibilizadas e vice-versa.

Nesse mesmo sentido, penso que as proposições que defendo neste capítulo não são novidade para pesquisadoras e pesquisadores da educação, nem devam se sobrepor a elas. Se analisássemos a perspectiva educacional de bell hooks (2013), por exemplo, poderíamos ver semelhanças com a proposta da fricção epistêmica, especialmente quando ela afirma a importância do diálogo entre pessoas de diferentes grupos marginalizados, bem como entre pessoas de grupos dominantes e pessoas marginalizadas. Embora hooks entenda que os padrões de dominação prejudicam o diálogo e a solidariedade mútua, ela argumenta que é preciso acreditar na mudança e agir conforme essa crença se quisermos construir uma sociedade mais justa. Assim como essa questão, é importante reconhecer que há muitas questões que aparecem em meu trabalho e que poderiam ser tratadas, ampliadas, revisadas e até mesmo objetadas de uma outra perspectiva. Desejo que o caminho esteja aberto para um diálogo, nesse sentido.

Minha esperança é a de que meu trabalho ainda possa ser desenvolvido a partir dessas outras perspectivas, mas isso não quer dizer que a perspectiva que adotei aqui seja desimportante. Acredito que do ponto de vista da Epistemologia Social, podemos enxergar nas injustiças e opressões, obstáculos ao conhecimento enquanto um bem de profundo valor social.

Nesse sentido, acredito que uma educação engajada na promoção da Justiça Epistêmica é um meio de desobstruir algumas barreiras a aquisição, manutenção, compartilhamento e produção do conhecimento em sociedade. É essa crença que procurei justificar ao longo desse trabalho.

Considerações finais

A pesquisa que desenvolvi, buscou tratar as injustiças e opressões epistêmicas de forma ampla, enquanto fenômenos nocivos ao conhecimento e a dignidade humana, de uma perspectiva que é simultaneamente epistemológica, ética e política. Entendendo que a educação tem por objetivo a promoção do conhecimento, procurei identificar certas práticas educacionais cotidianas que refletissem injustiças e opressões epistêmicas que obstruem esse objetivo. Nessas buscas, espero ter sido capaz de encontrar maneiras de corrigir essas práticas educacionais ineficientes, insuficientes e inadequadas para a satisfação do objetivo principal da educação, isto é, o de promover o conhecimento. Um conhecimento que seja fundamentalmente emancipatório.

No capítulo 1, apresentei o conceito de injustiça epistêmica, cunhado por Miranda Fricker (2007), bem como o horizonte interpretativo desse conceito a partir da literatura recente em Epistemologia Social. Primeiramente, utilizei o trabalho de Kristie Dotson (2014) para ampliar o escopo geral das injustiças, considerando-as como instâncias de opressões epistêmicas e, posteriormente, relatei a discussão das opressões epistêmicas com o debate sobre o epistemicídio no contexto brasileiro. No capítulo 2, investiguei eventuais relações entre os conceitos de injustiça e opressão epistêmica e a educação enquanto uma instituição socioepistêmica que tem como principal objetivo promover o conhecimento, tanto no âmbito da escola quanto da academia. No capítulo 3, busquei maneiras de corrigir as injustiças e opressões epistêmicas identificadas na educação ao longo do capítulo anterior. Em resumo, argumentei que há distintas ordens de mudança necessárias para se combater essas injustiças e opressões epistêmicas na educação. Algumas ordens de mudança visam corrigir ineficiências, outras insuficiências e outras inadequações.

Antes de finalizar, ressalto que tentei não encerrar meu trabalho ao arcabouço conceitual que mobilizei para definir, investigar e propor soluções para as injustiças e opressões epistêmicas, ainda que eu considere a importância do referencial teórico que utilizei. Não compreendo a perspectiva que adotei como a única maneira de compreender as injustiças e opressões epistêmicas, mas como uma maneira particular de compreendê-las. Uma maneira que enfatiza os casos de injustiça e opressão sistemáticas e persistentes. Essa ênfase busca não

relativizar ou banalizar uma exclusão qualquer como um caso de injustiça e opressão. Como Dotson (2014), Fricker (2007) e Medina (2013) parecem sugerir: caracterizar uma exclusão como um caso de injustiça ou de opressão epistêmica deve envolver sempre uma análise contextual ampla em que tal exclusão ocorre.

Por fim, também não posso deixar de reconhecer que enquanto pesquisador sou um agente epistêmico socialmente situado e que esse reconhecimento não me exime de responsabilidade caso eu perpetue alguma opressão durante esse trabalho. Pelo contrário, esse reconhecimento me encoraja a assumir o compromisso de considerar outras perspectivas se eu quiser conhecer partes inteiras do mundo. Minha perspectiva é de alguém que, entre outras coisas, é *um* filósofo profissional negro brasileiro, ativista de movimento social e que analisa uma produção teórica feminista produzida em língua inglesa. Embora eu acredite que essa produção necessita ser aprimorada para ser aplicável ao contexto brasileiro, também não considero plausível descartá-la como se não fosse relevante dentro de um contexto globalizado de injustiças e opressões epistêmicas.

Espero que a produção teórica analisada por mim continue a ser aprimorada a partir do ponto de vista de outras teóricas e teóricos (especialmente negras, indígenas, LGBTQIA+, com deficiência e assim por diante), ainda que eu pense que o estudo e a análise crítica dessa produção não deva ser responsabilidade apenas dessas pessoas. Afinal, não pretendo que minha análise seja definitiva, nem mais significativa ou valiosa que a análise de outras pessoas comprometidas com essas produções, se bem que reconheço que dentro do patriarcado [colonialista] capitalista imperialista supremacista branco (como bem definiu bell hooks) ocupo uma posição particular nas relações de poder de raça, gênero e classe. De qualquer forma, desejo que quem leia este texto se sinta encorajada e encorajado a analisar a teoria das injustiças e opressões epistêmicas sobre outras perspectivas. De tais perspectivas, certamente alguém poderia captar partes do mundo que ainda não apareceram como óbvias para mim.

Referências

- AGGIO, Juliana; RAMOS, Silvana. **Assédio: um problema incontornável?**. 2020. Disponível em: [https://www.filosofas.org/post/assédio-um-problema-incontornável-juliana-aggio-ufba-e-silvana-ramos-usp](https://www.filosofas.org/post/assedio-um-problema-incontornavel-juliana-aggio-ufba-e-silvana-ramos-usp). Acesso em: 24 dez. 2020.
- ALCOFF, Linda Martín. Philosophy and Philosophical Practice: Eurocentrism as an epistemology of ignorance. *In*: POHLHAUS JR., Gaile; KIDD, Ian James; MEDINA, José (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. New York: Routledge, 2017. p. 397–408.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 4. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- BAILEY, Alison. The Unlevel Knowing Field: An Engagement with Dotson’s Third-Order Epistemic Oppression. **Social Epistemology Review and Reply Collective**, v. 3, n. 10, p. 62–68, 2014.
- BARRETO, Rodrigo. **O silenciamento como problema epistemológico**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31377>. Acesso em: 08 nov. 2021.
- BOTELHO, Fernando; MADEIRA, Ricardo A.; RANGEL, Marcos A. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 7, n. 4, p. 37–52, 2015.
- BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil (Consciência em Debate)**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2015. Edição Kindle.
- CASSAM, Quassim. **Vices of the Mind: From the Intellectual to the Political**. New York: Oxford University Press, 2019.
- COADY, David. Epistemic injustice as distributive injustice. *In*: KIDD, Ian James; MEDINA, José; POHLHAUS JR., Gaile (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. New York: Routledge, 2017. p. 61–68.
- COADY, David. Two Concepts of Epistemic Injustice. **Episteme**, v. 7, n. 02, p. 101–113, 2010.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Emmalon. Typecasts, Tokens, and Spokespersons: A Case for Credibility Excess as Testimonial Injustice. **Hypatia**, v. 31, n. 3, p. 485–501, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, n. 10, p. 116–131, 2005.

DOTSON, Kristie. A Cautionary Tale: On Limiting Epistemic Oppression. **Frontiers: A Journal of Women Studies**, v. 33, n. 1, p. 24–47, 2012a.

DOTSON, Kristie. Conceptualizing Epistemic Oppression. **Social Epistemology**, v. 28, n. 2, p. 115–138, 2014.

DOTSON, Kristie. How is this paper philosophy? **Comparative Philosophy**, v. 3, n. 1, 2012b.

DOTSON, Kristie. Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. **Hypatia**, v. 26, n. 2, p. 236–257, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRICKER, Elizabeth. Telling and Trusting: Reductionism and Anti-Reductionism in the Epistemology of Testimony. **Oxford University Press on behalf of the Mind Association**, v. 104, n. 414, p. 393–411, 1995.

FRICKER, Miranda. Epistemic Contribution as a Central Human Capability. *In*: HULL, George (org.). **The Equal Society: Essays on Equality in Theory and Practice**. Lanham: Lexington Books, 2015. p. 73–89.

FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. New York: Oxford University Press, 2007.

FRICKER, Miranda. Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing. **Metaphilosophy**, v. 34, p. 154–173, 2003.

FRICKER, Miranda. Epistemic Oppression and Epistemic Privilege. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 25, p. 191–210, 1999.

FRICKER, Miranda. Evolving concepts of epistemic injustice. *In*: KIDD, Ian James; POHLHAUS JR., Gaile; MEDINA, José (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. 2017. p. 53–68.

FRICKER, Miranda. Rational Authority and Social Power: Towards a Truly Social Epistemology. **Proceedings of the Aristotelian Society**, [s. l.], v. 98, p. 159–177, 1998.

FRICKER, Miranda. Replies to Alcoff, Goldberg, and Hookway on Epistemic Injustice. **Episteme**, v. 7, n. 2, p. 164–178, 2010.

GOLDBERG, Sanford. “Analytic Social Epistemology” and the Epistemic Significance of Other Minds. **Social Epistemology Review and Reply Collective**, v. 2, n. 8, p. 26–48, 2013. Disponível em: <http://wp.me/p1Bfg0-S8>. Acesso em: 07 jan. 2021.

GOLDMAN, Alvin. Educação e epistemologia social. Tradução de Alexandre Meyer Luz; Marcos Rodrigues da Silva. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, 2001.

GOLDMAN, Alvin. **Knowledge in a Social World**. OUP Oxford, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019. Edição Kindle.

GRASSWICK, Heidi. Feminist Social Epistemology. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 2006. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/feminist-social-epistemology/#EpiValEthDem>. Acesso em: 26 jan. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. 2017. (Dissertação de Mestrado - Tradução) -Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/36735>. Acesso: 08 nov. 2021.

HOOKS, bell. **The will to change: men, masculinity, and love**. New York: Atria Books, 2004.

HOOKWAY, Christopher. Some Varieties of Epistemic Injustice: Reflections on Fricker. **Episteme**, v. 7, n. 2, p. 151–163, 2010.

IPEA. **Atlas da Violência 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5929-atlasviolencia2020relatoriofinalcorrigido.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOTZEE, Ben. Applied epistemology of education. *In*: COADY, David; CHASE, James (org.). **The Routledge Handbook of Applied Epistemology**. New York: Routledge, 2019. p. 211–229.

KOTZEE, Ben. Education and epistemic injustice. *In*: MEDINA, José; POHLHAUS JR., Gaile; KIDD, Ian James (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. 2017. p.

324–335.

KUMAR, Manohar; SANTORO, Daniele. Being Bound to Fail. How Epistemic Injustice Fails Educational Opportunities Daniele Santoro 1. *In:* , 2014, Bangalor. **IMERA Resident Seminar**. Bangalor: 2014. p. 1–22. Disponível em: https://imera.univ-amu.fr/sites/imera.univ-amu.fr/files/being_bound_to_fail.how_epistemic_injustice_fails_educational_opportunities_draft_0.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

MAITRA, Ishani. The Nature of Epistemic Injustice. **Philosophical Books**, v. 51, n. 4, p. 195–211, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0149.2010.00511.x>

MCGLYNN, Aidan. Epistemic Objectification as the Primary Harm of Testimonial Injustice. **Episteme**, v. 18, n° 2, 2019.

MCGLYNN, Aidan. Objects or Others? Epistemic Agency and the Primary Harm of Testimonial Injustice. **Ethical Theory and Moral Practice**, v. 23, 2020.

MCWILLIAMS, Emily. **Belief and Ameliorative Epistemology**. 2016. 103 p. Dissertação (Doutorado em Filosofia) - Graduate School of Arts & Sciences, Harvard University, Cambridge, 2016. Disponível em: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33840684>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MEDINA, José. Epistemic injustice and epistemologies of ignorance. *In:* TAYLOR, Paul C.; ALCOFF, Linda Martín; ANDERSON, Luvell (org.). **The Routledge Companion to the Philosophy of Race**. Taylor and Francis, 2018. p. 247–260.

MEDINA, José. **The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination**. New York: Oxford University Press, 2013.

MEDINA, José. The relevance of credibility excess in a proportional view of epistemic injustice: Differential epistemic authority and the social imaginary. **Social Epistemology**, v. 25, n. 1, p. 15–35, 2011.

MEDINA, José. Varieties of hermeneutical injustice. *In:* POHLHAUS JR., Gaile; MEDINA, José; KIDD, Ian James (org.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. 2017. p. 41–52.

MILLS, Charles W. **The Racial Contract**. 1. ed. New York: Cornell University Press, 1997.

POHLHAUS JR., Gaile. Discerning the Primary Epistemic Harm in Cases of Testimonial Injustice. **Social Epistemology**, v. 28, n. 4, p. 99–114, 2014.

POHLHAUS JR., Gaile. Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of willful hermeneutical ignorance. **Hypatia**, v. 27, n. 4, p. 715–735, 2012.

RUIVO, Leonardo. À guisa de introdução: o que é a epistemologia social? Suas origens, ramificações e perspectivas. *In:* RUIVO, Leonardo; ROSA, Luis; NEIVA, André (org.). **Proceedings of the Brazilian Research Group on Epistemology**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 11–37.

RUIVO, Leonardo. O conhecimento como meta das escolas: algumas consequências epistêmicas para a educação. *In*: RODRIGUES, Tiegue Vieira (org.). **Epistemologia Analítica: debates contemporâneos**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 73–94.

SANTIN, Thiago Rafael. **Concepções e perspectivas de agência epistêmica**. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/5987>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANTOS, Breno. Injustiças epistêmicas, Dominação e Virtudes. *In*: ETCHEVERRY, Kátia Martins; MÜLLER, Felipe de Matos (org.). **Ensaio sobre epistemologia do testemunho**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p. 143–172.

SANTOS, Breno. Opressões Epistêmicas. *In*: RUIVO, Leonardo; ROSA, Luis; NEIVA, André (org.). **Proceedings of the Brazilian Research Group on Epistemology**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 202–226.

SIEGEL, Harvey; PHILLIPS, D.C.; CALLAN, Eamonn. Philosophy of Education. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition)**, 2018. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>.

SILVA, Edilene Santana dos Santos. **Racismo e docência em Universidades públicas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. 194 f f. 2019. - Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29408/3/Dissertação Edilene Santos ..pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29408/3/Dissertação%20Edilene%20Santos%20..pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introdução. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Edições Aled. Coimbra: Edições Al, 2010. p. 9–19.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio**. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

TOOLE, Briana. From Standpoint Epistemology to Epistemic Oppression. **Hypatia**, v. 34, n. 4, 2019.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educacao e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007.