

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ROBERTO ARAÚJO DA SILVA**

**UNIVERSIDADE LÍQUIDA: DISCURSO PÓS-MODERNO, AMBIVALÊNCIAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**SANTOS**

**2021**

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA

**UNIVERSIDADE LÍQUIDA: DISCURSO PÓS-MODERNO, AMBIVALÊNCIAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

SANTOS

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

S586u Silva, Roberto Araújo da  
    Universidade líquida : discurso pós-moderno, ambivalências  
    e práticas pedagógicas / Roberto Araújo da Silva ;  
    orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.  
    -- 2021.  
    295 f. ; 30 cm

    Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,  
    Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,  
    2021.

    Inclui bibliografia

    1. Educação Superior. 2. Pós-modernidade. 3. Universidade.  
    4. Práticas pedagógicas. I. Franco, Maria Amélia do  
    Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA

UNIVERSIDADE LÍQUIDA: DISCURSO PÓS-MODERNO,  
AMBIVALÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovado em: 10/06/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (Orientadora)  
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida  
Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

---

Prof. Dr. Alexandre Saul  
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

---

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Universidade de Sorocaba (UNISO)

---

Prof. Dr. António Neves Duarte Teodoro  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT)

Dedico esta tese a Paula e Amanda por não terem desistido de mim quando eu mesmo desisti.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus que habita em mim, em todos os seres e coisas.

À minha mãe, Paula, pelo suporte, o apoio e a paciência incondicionais nessa jornada.

À minha querida Amanda, pelo carinho, a paciência e a atenção necessários para a condução desse estudo.

Ao meu avô, Roberto, pelas palavras de perseverança, superação e coragem.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, pelos valiosos conselhos sobre a vida e a carreira acadêmica, assim como pelo rigoroso processo de orientação, pautado pela leitura detalhista e cuidadosa desse trabalho e as sugestões de textos que enriqueceram minha formação humana e profissional. Sem suas palavras incentivadoras, dicas e críticas construtivas, essa tese jamais teria existido.

Ao Prof. Dr. Antônio Teodoro, pelo interesse e acolhimento prestados em meu estágio de investigação, bem como a disposição em participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Pedro Goergen, pela leitura precisa e atenta do relatório de qualificação dessa pesquisa. Sem ela, essa versão final não seria possível.

Ao Prof. Dr. Alexandre Saul, pelas conversas sobre a obra de Paulo Freire.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida, pela disposição em ler e avaliar essa tese, assim como em participar da banca de defesa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene Jeanete Lemos Gilberto, por toda a atenção e o zelo oferecidos durante meu percurso no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, por lembrar-me que a miséria da teoria não é tentar explicar a realidade, mas sim querer se impor a ela.

Ao Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Júnior, por me apresentar Raymond Williams.

Aos outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos que contribuíram direta ou indiretamente com essa pesquisa por meio de seus ensinamentos.

À minha parceira de turma no doutoramento, Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Simone do Nascimento Nogueira, pelas palavras de esperança nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa *Pedagogia Crítica: práticas e formação*, pelas discussões sobre educação, universidade, práticas pedagógicas e pesquisa educacional.

Aos colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, por terem me escolhido como seu representante discente e compartilhado as alegrias e os desafios que o ambiente acadêmico proporciona.

Aos colegas e professores da *summer school* realizada na Universidade de Maynooth, pelos debates sobre currículo, democracia, conhecimento e discurso.

Ao meu mais que amigo, irmão, Carlos Roberto Proiete Júnior, pelas várias discussões sobre o contexto social atual.

Ao meu amigo Lucas Canabal Camba Rocha, pelas conversas sobre Estado e políticas públicas.

Aos meus amigos Raphael Lima Fernandes e Marta Lourenço Ferreira do Nascimento, pelos encontros divertidos de descanso e pela afetuosa acolhida durante minha estada na Irlanda.

Aos meus outros amigos e familiares, que me apoiaram nesse e em tantos outros momentos.

À CAPES, pela concessão e manutenção da bolsa de financiamento que possibilitou a conclusão dessa tese. Desse modo, registro que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“O princípio é a água”*

Tales de Mileto (*apud* Aristóteles, 2002, p. 17)

*“Água, não tens gosto, nem cor, nem aroma; não te podemos definir; nós te bebemos sem te conhecer. Não és necessária à vida: és a vida. Tu nos penetras de um prazer que os sentidos não explicam. Contigo voltam a nós todos os poderes a que havíamos renunciado. Pela tua graça se abrem em nós todas as fontes estancadas do coração.”*

Antoine de Saint-Exupéry (2016, p. 130)

*“Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos tem dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa.”*

Zygmunt Bauman (2001, p. 8)



SILVA, Roberto Araújo da. **Universidade Líquida**: discurso pós-moderno, ambivalências e práticas pedagógicas. 2021. 295 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2021.

## RESUMO

O estudo investigou o discurso pós-moderno e suas decorrentes ambivalências às práticas pedagógicas universitárias. Nesse sentido, buscou responder ao seguinte problema: quais os rebatimentos do discurso da pós-modernidade para a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades? Com abordagem qualitativa, exposta em forma de ensaio, a investigação adotou como procedimento metodológico a pesquisa teórico-bibliográfica. Esse processo foi construído mediante fundamentação teórica que procurou articular análise discursiva lastreada em Michel Foucault e as narrativas sociológicas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos. Por um lado, a arqueologia e a genealogia de discursos foram empregadas no intuito de compreender e indicar emergências e procedências da formação discursiva pós-moderna, de outro ponto as sociologias de Bauman e Sousa Santos auxiliaram na apreensão de subsídios para reformulações em princípios e finalidades de práticas pedagógicas universitárias na contemporaneidade. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender rebatimentos do discurso pós-moderno para a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades. O trabalho objetivou, especificamente: desenvolver compreensões da pós-modernidade como discurso; explorar articulações entre o discurso da pós-modernidade e a dinâmica social contemporânea; indicar tensões do discurso pós-moderno às práticas pedagógicas universitárias; oferecer subsídios pedagógicos para essas práticas na atualidade. Os dados da tese indicam que a potência do discurso pós-moderno, aliada às mudanças do e no capitalismo engendram derretimentos ambivalentes na concepção de universidade moderna e na racionalidade de práticas pedagógicas a ela relacionadas. Processos ambíguos que incentivam tanto sua orientação como organização mercantil, quanto sua reconstrução como instituição social de caráter público, promotora de justiça social e cognitiva. Assim, o estudo considera que o desenvolvimento e a difusão de racionalidades pedagógicas crítico-decoloniais podem ressignificar práticas e políticas educacionais com vistas à superação da “torre de marfim”, isto é, de concepções que visualizam a universidade como espaço elitista e tradicional para poucos e produtora de perspectivas dogmáticas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Pós-Modernidade. Educação Superior. Universidade. Práticas Pedagógicas.

SILVA, Roberto Araújo da. **Liquid University**: post-modern discourse, ambivalences and pedagogical practices. 2021. 295 p. Thesis (Educational Doctorate), Catholic University of Santos (UNISANTOS), Santos, 2021.

### **ABSTRACT**

It investigates the post-modern discourse and its ambivalences to university pedagogical practices. It seeks to answer the following problem: what are the repercussions of the post-modernity discourse on the epistemology of pedagogical practices in universities? With a qualitative approach and the form of an essay, it adopts the theoretical-bibliographic research as a methodological procedure. This process is built on a theoretical basis that articulates discursive analysis based on Michel Foucault and the sociological narratives of Zygmunt Bauman and Boaventura de Sousa Santos. On the one hand, archeology and the genealogy of discourses were used in order to understand and indicate emergencies and origins of post-modern discourse, on the other hand, the sociologies of Bauman and Sousa Santos contributed to apprehend subsidies for reformulations in principles and purposes of contemporary university pedagogical practices. Thus, it has as its general objective: to understand the repercussions of postmodern discourse for the epistemology of pedagogical practices in universities. It specifically aims to: develop understandings of postmodernity as discourse; explore articulations between the discourse of postmodernity and contemporary social dynamics; indicate tensions from postmodern discourse to university pedagogical practices; offer pedagogical subsidies for these practices today. The research indicates that the power of postmodern discourse, combined with changes in capitalism, produces ambivalent “melts” in the conception of a modern university and in the rationality of pedagogical practices. Ambiguous processes that both encourage its orientation as a commercial organization and its reconstruction as a social institution with public character, promoting social and cognitive justice. Finally, it considers that the development and diffusion of critical-decolonial pedagogical rationalities can re-signify educational practices and policies with a view to overcoming the “ivory tower”, conceptions that view the university as an elitist and traditional space for a few and a producer of dogmatic perspectives of knowledge.

**Keywords:** Post-Modernity. Higher Education. University. Pedagogical Practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BOVESPA	Bolsa de Valores do Estado de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FIES	Financiamento Estudantil
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Político-pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFABC	Universidade Federal do ABC Paulista
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UPMS	Universidade Popular dos Movimentos Sociais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	15
1.3 DA METODOLOGIA .....	24
1.4 A TESE, SEUS PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS .....	29
1.5 DA ESTRUTURA DO TEXTO .....	31
<b>2 CAPÍTULO I – ESTRATÉGIA ANALÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	33
2.1 A PÓS-MODERNIDADE COMO DISCURSO: ARTICULAÇÕES ENTRE A ANÁLISE DISCURSIVA EM FOUCAULT, AS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS DE BAUMAN E SOUSA SANTOS E A UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE .....	35
2.2 ARQUEOGENEALOGIA: ANÁLISE DE DISCURSO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT .....	47
2.3 AS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ZYGMUNT BAUMAN E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: A RETROTOPIA, A UTOPIA PÓS-COLONIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UNIVERSIDADES .....	68
<b>2.3.1 Ambivalência, individualização e consumismo: a modernidade líquida em Zygmunt Bauman</b> .....	80
<b>2.3.2 Linha abissal, ecologia de saberes e epistemologias do Sul: a pós-modernidade de resistência em Boaventura de Sousa Santos</b> .....	97
<b>3 CAPÍTULO II – ENTRE MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: TENDÊNCIAS DE PÓS-VERDADE</b> .....	112
3.1 MODERNIDADE: NOTAS SOBRE UM DISCURSO HEGEMÔNICO .....	114
3.2 UM OLHAR ARQUEOGENEALÓGICO SOBRE O DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE .....	129
3.3 TENDÊNCIAS DE PÓS-VERDADE E A MISÉRIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES .....	150
<b>4 CAPÍTULO III – UNIVERSIDADE LÍQUIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROCESSOS DE DERRETIMENTOS</b> .....	160
4.1 PEDAGOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS .....	164
4.2 UNIVERSIDADE LÍQUIDA: ELEMENTOS DE UMA NOÇÃO AMBIVALENTE .....	179
<b>4.2.1 Apontamentos sobre o devir da institucionalidade universitária</b> .....	180

<b>4.2.2 Universidade em liquefação: desafios contemporâneos, processos de derretimento .....</b>	<b>189</b>
<b>4.3 UNIVERSIDADE LÍQUIDA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>207</b>
<b>5 CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA CRÍTICA E DECOLONIAL: UMA SUGESTÃO DE SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....</b>	<b>218</b>
<b>5.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA-EMANCIPATÓRIA COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INDICATIVOS DE UM HORIZONTE PÓS-CRÍTICO E DECOLONIAL .....</b>	<b>222</b>
<b>5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS SOB NOVAS PERSPECTIVAS: POR UMA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A DECOLONIALIDADE .....</b>	<b>236</b>
<b>5.3 TRILHANDO OUTROS CAMINHOS: UM OLHAR ALTERNATIVO PARA POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E EXTENSÃO .....</b>	<b>244</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>252</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>262</b>
<b>APÊNDICE A - Levantamento Bibliográfico – BDTD (CNPq) .....</b>	<b>286</b>
<b>APÊNDICE B - Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo .....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICE C - Levantamento Bibliográfico - Base de Dados Scielo Educ@ .....</b>	<b>293</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A universidade é uma instituição social com finalidade educativa que articula processos de conhecimento em suas práticas pedagógicas. No ocidente, suas origens e características remontam à Idade Média e estiveram em transformação ao longo do devir histórico. Portanto, tal institucionalidade teve seu surgimento vinculado a perspectivas educacionais teológicas que, com a emergência da modernidade, foram reformuladas pela ciência e pelo antropocentrismo. Atualmente, essa instituição educacional lida com o desafio de considerar a diversidade humana, as críticas a seus aspectos elitistas, o acesso de classes operárias à dinâmica universitária, assim como as tensões do etnocentrismo que marca a cientificidade moderna.

Ao utilizar o termo universidade, emprego-o como conceito sociológico, referindo-me ao conjunto de concepções, ideias, crenças e valores que permeiam a organização universitária e práticas a ela relacionadas. Segundo Johnson (1997), tal olhar remete à análise do conjunto duradouro de noções, princípios e finalidades de um construto social, ou seja, como uma instituição alcança metas importantes na e para a sociedade, elementos que são investigados pela Sociologia. Por conseguinte, de modo semelhante a Ribeiro (1969), faço uso do termo universidade com fins compreensivos, como abstração que objetiva a institucionalidade social vinculada a processos de produção, compartilhamento, arquivo e reconstrução de conhecimento e cultura via ensino e pesquisa.

Nas últimas décadas, a suposta transição paradigmática indicada pelo discurso pós-moderno e o devir do capitalismo têm gerado implicações à universidade. A formação discursiva pós-moderna questiona e critica conceitos de verdade e de ciência sob perspectivas modernas, o que implica no surgimento de tendências à dessacralização de vertentes positivistas e dogmáticas que permeiam práticas e instituições sociais, tais como as pedagógicas e a universidade.

Embora também possibilite relativismos éticos, aspectos negativos para sociedades em geral, a emergência da discursividade pós-moderna e seu perspectivismo aumentam espaços para o reposicionamento de princípios antropológicos, ontológicos, cosmológicos e epistemológicos escamoteados pela modernidade no devir da tradição ocidental, tais como os oriundos de povos africanos e indígenas.

Engendrado em lacunas da modernidade, o discurso pós-moderno se desenvolveu de modo simultâneo ao capitalismo recente. Assim, enquanto perscrutamos a

possibilidade de construção de outros fundamentos em práticas sociais, mediante reformulação de políticas públicas e o incentivo a perspectivas emancipatórias, infelizmente, também podemos notar a ocorrência da mercantilização indiscriminada de bens e direitos públicos como a educação.

A suposta transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade, bem como o desenvolvimento do capitalismo recente, têm gerado implicações à universidade brasileira. São tensões ambivalentes que sugerem a superação de características e concepções elitistas, tanto pela ampliação, via lógica mercantil, quanto pelas possibilidades de democratização e reformulação do espaço-tempo universitário mediante práticas e políticas pedagógicas com princípios multiculturais e finalidades emancipatórias.

O “derretimento” da universidade ou, em outras palavras, a universidade líquida no Brasil indica ambivalências que expõem tendências de transformação da institucionalidade universitária em entidade mercantilizada, de consumo, mas que também nos dá condições para a ampliação da democratização do conhecimento e a integração de subjetividades e perspectivas outrora distantes da dinâmica tradicional dessa instituição.

Portanto, a ideia de universidade líquida alude a processos complexos e ambíguos, isto é, que ocorrem em simultaneidade e tanto podem pender ao aprofundamento da lógica mercantil quanto à superação da perspectiva elitista de “torre de marfim” via reconfiguração de práticas pedagógicas e institucionais. Gestos que alteram princípios éticos, políticos e epistêmicos no sentido de garantir bases críticas e emancipatórias à institucionalidade universitária. Desse modo, a consolidação de um ou outro caminho depende de opções e escolhas feitas pelos múltiplos sujeitos envolvidos (docentes, gestores, alunos, entre outros). Decisões definidoras de intencionalidades às quais subjazem políticas e práticas educativas.

Nesse sentido, essa tese foi elaborada com o intuito de compreender o aspecto pedagógico da universidade na atualidade. Assim, no intuito de apresentar ao leitor a temática em questão, bem como a estrutura do estudo, explicito nessa introdução alguns aspectos, tais como: as reflexões que me levaram a investigar o problema; os objetivos da pesquisa; a metodologia e os procedimentos empregados; a tese que defendo e seus pressupostos; e a organização do texto.

## 1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Graduado em Administração e com experiência em cargos administrativos, ao longo de minha carreira, procurei me especializar e me preparar para a docência no âmbito da educação superior. Mais que um profissional da área, desejava formar outras pessoas e, com essa finalidade, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Naquele momento, investiguei implicações de políticas de avaliação para a coordenação pedagógica em Instituições de Educação Superior (IES). Os resultados daquele estudo indicaram que as formas como políticas/práticas de avaliação institucional são compreendidas e utilizadas por coordenadores de curso de graduação dependem não somente da intencionalidade subjacente à sua elaboração, mas das percepções de sujeitos sobre tal processo e as reformulações que eles empregam em suas próprias experiências educacionais e profissionais cotidianas (SILVA, 2016).

Em estudos decorrentes de minha investigação de mestrado (SILVA; FRANCO, 2019; SILVA 2021), analisei possibilidades de políticas de avaliação institucional se constituírem como elementos indutores de qualidade em práticas pedagógicas universitárias. Isto é, se tais processos envolverem e incentivarem princípios e finalidades críticos e emancipatórios, eles passam a congregam elevada potencialidade de reformulações no *saber-fazer* pedagógico. Por consequência, podem reconfigurar compreensões e engendrar reorganizações à universidade, de modo a configurá-la como instituição social humanista, de caráter público e socialmente referenciada. Com os estudos mencionados, ampliei minha percepção da necessidade de práticas e políticas que promovessem justiça social e cognitiva.

Após a conclusão do mestrado, permaneci com foco em estudos e questões relacionadas à educação superior, às dinâmicas organizacionais e pedagógicas universitárias e à promoção de perspectivas interculturais que envolvessem bases diversas às tradicionalmente definidas pelo cânone da modernidade ocidental. Assim, decidi ingressar no Doutorado em Educação para aperfeiçoar minha formação como cidadão, investigador e docente.

A escolha da temática desse estudo ocorreu quando li notícias sobre um termo intrigante. Em 2016, a expressão pós-verdade havia sido eleita a palavra do ano pelo dicionário Oxford<sup>1</sup>. Seu significado remete à tendência contemporânea de descrença em

---

<sup>1</sup> O fato foi divulgado na grande mídia. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/pos-verdade-e-eleita-a-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.ghtml>



dados, fatos e procedimentos científicos, o que pode fragilizar a ideia de verdade moderna. Nessa perspectiva, indivíduos teriam abandonado o “penso, logo existo”<sup>2</sup> cartesiano e abraçado um tipo de “acredito, logo é verdade” como critério de verificação da realidade.

A leitura sobre o conceito “pós-verdade” me fez recordar minha ida a Portugal para um congresso acadêmico em 2015. Naquele ano, adquiri um livro intitulado *Introdução à uma Ciência Pós-Moderna*, de Boaventura de Sousa Santos. A obra explora de modo epistemológico a configuração de um emergente paradigma científico necessário para responder às demandas recentes de sociedades contemporâneas (SOUSA SANTOS, 2002). Com essa memória, notei que a noção de pós-verdade se relacionava a indicativos socioculturais e epistêmicos apontados por aquele autor, ou seja, tal ideia também estava imbricada na contradição entre pós-modernidade e modernidade.

A intensificação da descrença na ciência moderna é oriunda de um emaranhado de fatores que geraram e ainda geram múltiplas tensões às práticas e instituições humanas. A emergência de tendências de pós-verdade se deu mediante mudanças históricas, culturais e sociais ocorridas ao longo do último século, tais como o advento da internet, a ampliação da globalização, o avanço de políticas neoliberais, entre outras. Essas alterações foram e têm sido interpretadas pelo discurso pós-moderno, constituído por críticas aos fundamentos da modernidade, como sujeito, razão, verdade e progresso.

Durante o mestrado, meu objetivo havia sido compreender como avaliações implicavam no trabalho pedagógico de coordenadores de cursos de graduação. No entanto, passei a me interessar e refletir sobre como práticas pedagógicas universitárias estavam sendo pressionadas tanto pelo discurso pós-moderno, quanto pelo contexto social contemporâneo e suas respectivas decorrências. Com essa intenção, comecei a questionar sobre a função social da universidade na atualidade e, nesse sentido, algumas perguntas começaram a surgir, tais como: qual a finalidade da universidade atualmente? Ensinar o quê? Para quem? Como isso tem sido feito? É necessário fazer diferente? O que pode ser alterado?

Tenho como pressuposto que o ser humano produziu coisas belas e terríveis ao longo de sua existência. Não obstante, destaco que universidades são instituições valiosas

---

<sup>2</sup> A frase “*cogito ergo sum*” ficou popularmente conhecida e traduzida como “penso, logo existo”. Todavia, sua tradução literal mais aproximada é “penso, portanto sou” no *Discurso do Método* (DESCARTES, 2011, p. 50-51) e “eu sou, eu existo” (“*ego sum, ego existo*”) nas *Meditações Metafísicas* (DESCARTES, 1999, p. 39).

para a humanidade e, por certo, qualificam-se entre suas melhores criações. Como instituição social multisseular, fundamentada no aperfeiçoamento do saber, no desenvolvimento da racionalidade, na busca e na legitimação de verdades, aponto que a universidade se encontra tensionada pelas condições contemporâneas que envolvem a descrença às metanarrativas.

A universidade é uma instituição social que congrega cultura, história e subjetividades das comunidades nas quais ela está envolvida. Quando falo de universidade, refiro-me à organização escolar transeular voltada à curiosidade e ao conhecimento como caminhos de compreensão e transformação da realidade e da existência, isto é, da (re)produção humana de modo material e consciente (TOBIAS, 1969). Ainda que esse significado possa variar em diversos contextos, é a produção de conhecimento que fundamenta a essência desse tipo de instituição. Se a relação dos humanos com o ato de conhecer se modifica, essas entidades escolares são pressionadas a reorientar suas práticas, tanto do ponto de vista pedagógico quanto no âmbito administrativo-organizacional.

Discussões acerca de termos polissêmicos e polêmicos, tal como o de pós-modernidade, tensionam dogmas e/ou paradigmas. No entanto, se não ponderarmos, interpretarmos e buscarmos possibilidades de ação relativas a tendências recentes de pós-verdade, estaremos subestimando a potência do relativismo, da mentira, da desinformação e da irracionalidade. Se não explorarmos perspectivas humanistas para a contemporaneidade, potencializaremos um futuro como o representado em *Black Mirror*<sup>3</sup>. Assim, com Charlot (2019), aponto a urgência e importância de posturas pedagógicas e antropológicas críticas e emancipatórias, pois essas configuram meios de resistência e enfrentamento à barbárie, ou seja, à crescente desumanização de múltiplos aspectos da existência.

Conceitos são construções cognitivas repletas de significado e sentido, dentre as quais destaco a ideia de pós-modernidade e suas relações com práticas pedagógicas em universidades. Pós-modernidade é um termo polissêmico, mas seus múltiplos significados convergem a interpretações filosóficas e sociológicas. Por causa de sua polissemia, pós-modernidade pode ser entendido como termo “guarda-chuva” (MORAES, 1996), que expressa e abriga diversos sentidos.

---

<sup>3</sup> Série de televisão britânica que explora possíveis futuros distópicos nos quais o avanço da tecnologia desumaniza relações e práticas sociais em geral.

Todavia, em minha análise, compreendo pós-modernidade como discurso, isto é, como feixe interpretativo da materialidade, ou seja, da realidade. Assim, com base em uma análise arqueológica e genealógica de discursos (FOUCAULT, 1987; 2001), suspeito que o pós-modernismo converge em enunciados relacionadas ao período histórico-cultural emergente no ocidente global em meados do século XX, concentrando questionamentos, rupturas e tensões relativos às bases da modernidade, tais como progresso, razão e verdade. Desse modo, noções como modernidade tardia (GIDDENS, 2002), modernidade líquida (BAUMAN, 2001), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) e pós-modernidade de resistência (SOUSA SANTOS, 2013) congregam interpretações do devir material e envolvem análises e orientações de e para diversos segmentos do sistema social.

Surgido como crítica às bases da modernidade, o discurso pós-modernista afirma haver mudanças culturais, sociais e econômicas que alteraram e vêm alterando práticas e instituições sociais em geral. Essas variações não surgiram de um marco histórico pontual, mas de fatos e processos ocorridos ao longo dos últimos 100 anos, os quais têm sido interpretados, analisados e discutidos na literatura científica/filosófica. Os diversos estudos sobre esses eventos exploram e observam tais reconfigurações, sua dimensão e seus efeitos.

Essas investigações de natureza teórica e/ou empírica surgiram e ganharam relevância a partir dos anos 1960, dentre as quais, se destacam estudos de Bauman (2001), Jameson (1997), Harvey (2017) e Sousa Santos (2013) que indicam o câmbio do capitalismo organizado para um capitalismo desorganizado, fundamentado em regime de acumulação flexível e que produz a perspectiva de compressão do espaço-tempo na vida social.

No âmbito da cultura, outros trabalhos, como os de Featherstone (1995; 1997) e Hall (2015), apontam a globalização e a fragmentação cultural como características singulares da atualidade. Ademais, no que se refere à ética, Bauman (2008b; 2011) menciona a ampliação da cultura de consumo que reifica a humanidade e modifica percepções sobre valores individuais e coletivos.

As investigações mencionadas sugerem que a atualidade envolve aspectos ausentes em períodos histórico-culturais anteriores. Em outras palavras, segundo o discurso pós-moderno, características que configuram sociedades contemporâneas não faziam parte de conjunturas precedentes. Desse modo, é possível indicar que a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade envolve: as contradições entre

culturas plurais e heterogêneas marcadas pelo avanço da globalização; a organização econômica flexível, pautada pelo capitalismo e o progresso da tecnologia, que transforma relações de trabalho e produção; os processos de subjetivação fundamentados no consumismo, no individualismo e na suposta ausência de valores universais como paradigmas éticos; a ampliação de noções políticas que negligenciam desigualdades, mantendo o *status quo*; e, por fim, a relativização de princípios éticos, políticos e científicos.

O campo discursivo da pós-modernidade envolve questionamentos acerca da ciência moderna como critério de verdade. Portanto, o perspectivismo pós-moderno possibilita a reformulação de bases e objetivos científicos no intuito de construir articulações entre percepções ontológicas, antropológicas e epistemológicas diversas. Para Sousa Santos (2010b), o conhecimento científico moderno se desenvolveu a partir de uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica, ignorando ou silenciando saberes oriundos de outros locais, tais como o oriente, as Américas e a África. Segundo o autor, esse processo pode ser superado mediante ações interculturais e a promoção da ecologia de saberes.

Entretanto, de modo ambivalente, o mesmo perspectivismo pós-modernista que possibilita a insurgência de tradições e culturas negligenciadas pela modernidade, também oferece condições para a relativização indiscriminada. Com o desenvolvimento da tecnologia da informação, tendências de pós-verdade oriundas da disputa paradigmática entre modernidade e pós-modernidade ganharam outra magnitude nos últimos anos. Segundo Lewandowsky, Ecker e Cook (2017), a proliferação de notícias falsas (*fake news*)<sup>4</sup> se vale do relativismo para escamotear a realidade e confundir indivíduos. Assim, essas práticas discursivas fomentam a incredulidade em fatos e dados, tendo por consequência crenças e convicções individuais como critérios de verdade. Realço que tal aspecto atinge diretamente a educação e as instituições escolares, uma vez que essas desenvolvem processos cognitivos de apreensão e compreensão do real.

Investigar relações entre o discurso pós-modernista e a universidade se torna relevante no sentido de buscar e sugerir respostas para questões como: qual a formação adequada na transição paradigmática? De quais fundamentos os processos formativos se valem? Como se configuram as práticas pedagógicas contemporâneas? Como se dá a relação entre sociedade e universidade? Como desenvolver reflexões críticas atualmente?

---

<sup>4</sup> Modalidade de informação mentirosa e falsa, difundida especialmente em mídias digitais de massa com o objetivo de confundir indivíduos acerca de fatos e dados.

Como o contexto social contemporâneo afeta aulas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, atividades de pesquisa e extensão? Nesse sentido, torna-se necessário “dar um passo atrás” e tecer comentários sobre o conceito de discurso.

Para garantir sua reprodução existencial o ser humano precisa se comunicar. Como a transferência imediata de pensamentos não é possível, a linguagem foi desenvolvida para articular subjetividades. É por ela que organizamos e compartilhamos apreensões, compreensões e interações sobre a materialidade. Desse modo, discursos podem ser entendidos como produtos de linguagem, elementos que articulam a diversidade subjetiva e intersubjetiva.

O discurso é uma prática social que entremeia ação e reflexão (FOUCAULT, 1987; 2001) tendo como potencialidade induzir movimentos individuais e coletivos da mesma forma que é (re)construído por esses. A potência das influências de um discurso é elaborada e ampliada em práticas culturais que engendram nossa esfera compartilhada de subjetividades. Assim, por exemplo, a educação se torna área fértil de produção e de disputas discursivas, pois nela também construímos o pensamento individual e coletivo.

Ao refletirmos sobre a interseccionalidade do discurso, isto é, sua unidade como saber-fazer, podemos notar sua capacidade de se mover entre ação e reflexão. Fazendo uma analogia com a geometria analítica, é possível afirmar que discursos operam nas “sombras”, exercendo rebatimentos de um plano a outro; do ideal ao material e vice-versa. Isto significa que esses fenômenos parecem intangíveis, mas só o são na superficialidade de suas aparências, pois práticas concretas fortalecem e/ou alteram concepções discursivas, enquanto pensamentos formam e transformam discursos que sustentam ações materiais. Operando entre materialidade e ideias, o discurso rebate engendrando formas de sentir, pensar e agir.

Há discursos de elevada potencialidade, que se constituíram como paradigmas influenciadores da dinâmica social mais ampla. Esses campos discursivos envolvem narrativas que congregam elementos políticos, éticos, epistêmicos, entre outros. A modernidade pode ser apontada como portadora de ideias desse tipo. Assim, movimentando-se entre o concreto do cotidiano e o campo epistemológico, ela emergiu como esfera discursiva que envolve, entre outros aspectos, a ascensão e hegemonia do capitalismo como sistema político-econômico; o surgimento do estado liberal e o fortalecimento da democracia representativa; e a ciência de tradição eurocêntrica.

Ao articular aspectos epistemológicos e sociais, o campo discursivo da modernidade envolveu o movimento iluminista e se posicionou como concepção

privilegiada de desenvolvimento social. Ou seja, o esclarecimento mediante racionalidade livre de dogmatismos religiosos, aliado às transformações socioculturais ocorridas a partir do século XVI possibilitou que a modernidade se configurasse como paradigma sólido, consistente, sinônimo de atualidade e referência de progresso.

Consolidada como discurso fundamental ao desenvolvimento social, a modernidade incorreu, em seu próprio devir, na formulação de sua contradição. Nestes termos, o que escapava ainda escapa a enunciados modernos serviu de base para críticas contundentes. Assim, a pós-modernidade surgiu como campo discursivo crítico ao paradigma moderno, uma vez que interpretações pós-modernistas o atingem em suas bases, gerando tensões consideráveis. Nesse sentido, o pós-modernismo congrega posicionamentos diferenciados e/ou antagônicos aos da modernidade, especialmente sobre limites e possibilidades do conhecimento científico, da democracia liberal e da mercantilização indiscriminada inerentes ao desenrolar do capitalismo global e hegemônico.

Como prática social e cultural, cabe mencionar que a educação está imersa no processo contraditório entre modernidade e pós-modernidade, pois características e consequências desses discursos são reforçadas, reformuladas e/ou questionadas em instituições educacionais e pelos sujeitos nelas inseridos. Tais movimentos são operacionalizados por práticas pedagógicas, uma vez que essas estão lastreadas em concepções ontológicas, antropológicas e epistemológicas; portanto, éticas, políticas e culturais.

Práticas pedagógicas funcionam como intervenção no processo educacional (FRANCO, 2016); desse modo, o professor articula compreensões sobre um conhecimento (pedagogia), em dada realidade social e com a finalidade de auxiliar alunos em sua aprendizagem. Os entendimentos que professores têm em relação à Pedagogia estão imbuídos de discursos que alteram e influenciam suas formas de ensinar.

A contradição surgida com o discurso pós-moderno gera tensões entre as práticas pedagógicas, porque concentra disputas e reflexões sobre fundamentos desse saber-fazer; concorrências entre bases que sustentam possíveis finalidades da educação, conteúdos que devem ou não ser privilegiados, valores éticos e funções políticas da educação, a suposta neutralidade e organização da ciência, entre outras coisas. Cabe realçar que tensões oriundas da discursividade pós-moderna ocorrem em vários segmentos educacionais, inclusive no nível superior.

A universidade é uma instituição social educacional que lida com o conhecimento e a cultura, seja via ensino, pesquisa ou extensão. Ela opera entre formação profissional, cidadã e cultural, dependendo dos contextos históricos e sociais em que se insere. Em sua formulação medieval, envolvia-se com instituições religiosas de diversos matizes. Com o surgimento do discurso moderno e o processo de secularização, especialmente no ocidente, passou a vincular-se à ciência (ALMEIDA FILHO, 2008).

Assim, a institucionalidade universitária é aqui compreendida como conjunto de práticas culturais com finalidades educativas, sendo articuladas na perspectiva da formação profissional, científica e filosófica em alto nível. Tal instituição social surge sob organizações materiais e acadêmicas diversas, tais como faculdades, centros universitários e institutos.

Atualmente, a institucionalidade universitária se depara com questionamentos referentes a limites e possibilidades da cientificidade moderna, e com processos que pressionam por sua reconfiguração como organização de consumo – tendência que pode ser identificada em países como o Brasil.

As questões concernentes à ciência contemporânea são interpretadas no campo discursivo da pós-modernidade e envolvem: o dogmatismo que segrega outras culturas e formas de saber, especialmente aquelas oriundas de povos tradicionais da América e da África; o antropocentrismo que, por vezes, negligencia o papel do ser humano na degradação ambiental; e a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico a referências mercadológicas que visam o lucro indiscriminado, mediante utilização desmedida de recursos naturais escassos.

Os pontos mencionados anteriormente merecem atenção e justificam investigações sobre relações entre o discurso pós-moderno, a instituição universitária e práticas pedagógicas neles envolvidas. Nessa investigação, portanto, levanta-se a seguinte questão-problema: quais os rebatimentos do discurso da pós-modernidade para a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades?

Ressalto que alguns trabalhos já se aproximaram dessa temática. Por exemplo, as teses de Lourenço (2005) e Sidinei Silva (2010) focaram, respectivamente, as implicações da pós-modernidade no currículo e na formação universitária. Contudo, o campo de compreensão que exploro se volta à epistemologia, ou seja, à racionalidade subjacente às práticas pedagógicas e como essa possivelmente se (re)configura a partir de tensões do discurso pós-modernista. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender rebatimentos do discurso pós-moderno para a epistemologia

de práticas pedagógicas em universidades. Além disso, procura atender os seguintes objetivos específicos:

- I) Desenvolver compreensões da pós-modernidade como discurso;
- II) Explorar articulações entre o discurso da pós-modernidade e a dinâmica social contemporânea;
- III) Indicar rebatimentos do discurso pós-moderno às práticas pedagógicas universitárias;
- IV) Oferecer subsídios pedagógicos para práticas universitárias na atualidade;

Portanto, a presente pesquisa tem como foco duas categorias, pós-modernidade e práticas pedagógicas, ambas mediadas por uma instituição social: a universidade. Desse modo, procurei desenvolver entendimentos sobre o discurso pós-moderno, assim como suas possíveis articulações junto à institucionalidade universitária.

### 1.3 DA METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como qualitativo, porque busca oferecer uma compreensão de um objeto de práxis humana. A pesquisa qualitativa concebe questões muito particulares e se preocupa com níveis de realidade nem sempre passíveis de quantificação, ou seja, trabalha no universo de significados, na pleora de motivos, aspirações, crenças, valores e percepções que correspondem a um espaço profundo de relações, processos e fenômenos que raramente se reduzem às operações variáveis (MINAYO, 1994).

A pesquisa qualitativa se preocupa com o modo como as coisas funcionam (STAKE, 2011). Portanto, concebe a complexidade de objetos e fenômenos mediante suas características, qualidades e naturezas. Por tratar de elementos relacionados a práticas e condições sociais, estudos qualitativos envolvem dificuldades e desafios relativos à sua condução. Aspectos estes causados pela complexidade da existência humana, pois, segundo Minayo (1994, p. 15):

[...] A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que



possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter.

O estudo qualitativo tende a ser interpretativo, experiencial e situacional. Nessa perspectiva, o investigador pode, a depender dos procedimentos metodológicos, ser criador, instrumento e objeto de pesquisa, desempenhando funções subjetivas intencionais durante o processo e estabelecendo macro ou microinterpretações sobre fenômenos diversos. Stake (2011) evidencia que a abordagem qualitativa reduz entendimentos simplistas muitas vezes presentes em investigações quantitativas sobre seres humanos, nas quais estes são considerados objetos sem sentimentos ou representações.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) auxiliam na construção de pesquisas qualitativas ao explorar sua organização, sintetizando-as nos seguintes aspectos: (I) o investigador é o instrumento principal na investigação qualitativa; (II) o estudo qualitativo é também descritivo; (III) as obras do tipo se focam mais no processo; (IV) as análises se pautam majoritariamente pela indução; (V) os significados são de importância vital para as investigações.

Em síntese, pesquisas com abordagens qualitativas se fundamentam em perspectivas que concebem o conhecimento como processo socialmente construído, isto é, fruto de “interações cotidianas” entre variados sujeitos, transformando-as e sendo por elas transformado (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Adotando uma abordagem qualitativa de ordem teórico-analítica, exploratória e descritiva, na presente investigação, utilizo como procedimento metodológico a revisão bibliográfica narrativa baseada em livros, em artigos de periódicos, em teses e em dissertações. Conforme Rother (2007), Ferenho e Fernandes (2016) e Cavalcante e Oliveira (2020), a revisão narrativa é considerada um tipo tradicional de pesquisa bibliográfica em que textos são organizados conforme a tessitura textual construída pelo autor. Assim, a seleção de referências se dá de “forma arbitrária, não seguindo uma sistemática” e o investigador pode incluir documentos sem a “preocupação em esgotar as fontes de informação” (FERENHO; FERNANDES, 2016, p. 551).

Cabe realçar que revisão bibliográfica não é somente um levantamento de textos em formatos diversos, ou seja, documentos institucionais, notícias em jornais, produções acadêmicas, entre outros; muito pelo contrário, trata-se do esforço sistemático de compreensão de um dado problema a partir da releitura de produtos textuais de outros

autores. Ademais, a revisão busca acelerar o processo de produção de conhecimento, tendo em vista a utilização de dados e resultados de materiais já concluídos.

Segundo Severino (2007a, p. 123), a pesquisa bibliográfica é "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc." (SEVERINO, 2007a, p. 123). De outro ponto de vista, segundo Gil (2010), a principal vantagem dessa revisão consiste em permitir ao investigador uma compreensão da abrangência de fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia alcançar de modo empírico. Destaco que esse artifício se torna relevante quando o tema pesquisado envolve dados dispersos no espaço e distantes entre si.

Na revisão bibliográfica, o empírico não é captado mediante observação ou experimentação. No processo de releitura da bibliografia, busca-se alcançar evidências por meio de textos. Outrossim, esse procedimento objetiva promover um diálogo entre diversos autores, respeitando as dinâmicas cronológicas e a diversidade de interpretações. Além disso, esse processo não é um recurso para respostas prontas e deterministas, pois produz nova interpretação baseada na coletividade de múltiplas análises anteriores sobre um dado tema e oferece margens a reinterpretarções.

A bibliografia que utilizo inclui artigos, livros, dissertações e teses. Realizei buscas em bases de dados como: Scielo, Scielo Educ@ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No processo de levantamento, não fiz recortes temporais, ou seja, não estabeleci datas de publicações. Tomei essa decisão com o objetivo de alcançar o maior número possível de textos, de forma a garantir uma visão abrangente sobre a temática, de modo a atingir a meta estabelecida em um dos objetivos específicos desta investigação, isto é, desenvolver compreensões da pós-modernidade como discurso.

Para a seleção de textos, fiz uso dos seguintes descritores em cruzamento: pós-modernidade; pós-modernismo; pós-modernização; modernidade; modernismo; modernização; modernidade tardia; modernidade líquida; hipermodernidade; hipermodernismo; hipermodernização; capitalismo tardio; educação superior; ensino superior; universidade; epistemologia; práticas pedagógicas; pedagogia; pós-verdade; pós-crítico; e pós-crítica. A escolha desses conceitos se deu em função do problema e dos objetivos da pesquisa, bem como dos termos a eles relacionados, focando naqueles consolidados por obras da literatura especializada no assunto em questão, tais como os estudos de Lyotard (2009), Giddens (2002), Jameson (1997), Bauman (2001), Lipovetsky (2004) e Sousa Santos (2013).

O levantamento foi realizado em 2017, tendo sido atualizado em 2018, 2019, 2020 e 2021, e propiciou um número elevado de textos, pois foram encontrados cerca de 200 artigos e 800 trabalhos entre dissertações e teses. Todavia, após a leitura de títulos e resumos, selecionei a bibliografia que mais se aproximava da problemática de minha investigação. Ao final, identifiquei 53 artigos, 13 dissertações e 10 teses que integraram a elaboração dos capítulos. O levantamento bibliográfico empreendido consta nos apêndices desse estudo.

Como mencionado anteriormente, entre as teses e dissertações lidas, destaco os trabalhos de Lourenço (2005) e Sidinei Silva (2010) como investigações que mais se aproximaram da temática de minha pesquisa. Lourenço (2005) abordou implicações da pós-modernidade para o currículo universitário, analisando o caso da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Por outro lado, Silva (2010) focou sua investigação em efeitos da pós-modernidade para a formação universitária em geral. Reforço que foco a compreensão do discurso da pós-modernidade e suas possíveis implicações para a epistemologia de práticas pedagógicas.

Cabe apontar que, nos trabalhos encontrados, identifiquei algumas abordagens sobre a temática da pós-modernidade, a saber:

- I. A pós-modernidade compreendida como ideia resultante de crises estruturais do capitalismo;
- II. A pós-modernidade como contexto incentivador de hedonismo, niilismo, subjetivismo, relativismo e solipsismo, gerando implicações diversas para práticas e instituições humanas;
- III. A pós-modernidade como termo representativo do contexto social contemporâneo emergente a partir de meados do século XX;
- IV. A pós-modernidade como argumento ideológico ou agenda do neoliberalismo;
- V. A pós-modernidade como oportunidade de desenvolvimento de práticas, discursos e ideias contra-hegemônicos, tais como ações interculturais, comunitárias e pacifistas nos mais variados espectros de práxis humana.

De certo modo, compreendendo-a como discurso, penso que pós-modernidade concentre um pouco de cada um desses pontos, haja vista que ela reúne enunciados que explicitam um ou mais desses aspectos. O discurso pós-moderno apresenta críticas aos

fundamentos da modernidade e interpreta o devir da materialidade, especialmente identificado no curso do capitalismo. Nesse sentido, sua procedência remonta ao final do século XIX, tendo sido intensificado em meados do século XX. Como discursividade que interpreta o desenvolvimento material, a pós-modernidade envolve: alterações no sistema capitalista; aspectos histórico-culturais que indicam tendências niilistas e relativistas; o surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação; e a ampliação de políticas neoliberais, principalmente em países identificados como periféricos ou emergentes.

Ao afirmar que pós-modernidade envolve esses aspectos, pretendo indicar que suas origens e desdobramentos são complexos e capazes de engendrar tensões variadas a diversas práticas sociais. Entre elas, destaco o caso de práticas pedagógicas, especialmente universitárias. Portanto, busquei investigar tais pressões com vistas a oferecer subsídios para outros estudos.

De forma a produzir elementos passíveis de reinterpretação por novas investigações, o presente trabalho se configura como um ensaio teórico. Desse modo, em seu caráter expositivo, busquei construí-lo como:

composição textual argumentativa que permite enunciar elementos concretos e abstratos com suficiente conflito, a fim de facultar que o leitor acompanhe o processo de combinação e transformação de ideias, podendo complementá-las ou delas duvidar, por conta de seu estilo de exposição (RODRIGUEZ, 2012, p. 92).

Por tratar-se de um trabalho teórico, em alguns momentos recorro a citações longas de outros autores. Essa estratégia foi empregada no intuito de preservar a essencialidade textual e evitar recortes ou quebras que viessem a fragilizar a estrutura reflexiva dos textos referenciados.

Na elaboração do texto busquei articular três fundamentações metodológicas: a arqueogenealogia discursiva e as narrativas sociológicas críticas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos. Com base em fundamentos arqueogenealógicos de Foucault (1987; 1999; 2001), perscrutei origens, desdobramentos e relações de poder que permeiam o discurso pós-moderno. Em complementação, com os princípios interpretativos de Bauman e Sousa Santos, pude indicar possibilidades de ação relacionadas à discursividade em questão.

Cabe realçar que a análise discursiva foucaultiana oferece condições para a investigação de procedências e emergências referentes a um dado discurso, porém ela deve ser articulada com apontamentos críticos que possibilitem a sugestão de caminhos

e posturas com relação a ele. Em outros termos, a arqueogenealogia não oferece guias, regras de ação ou elementos que fomentem a articulação de gestos práticos relacionados aos discursos que investiga. Segundo Thiry-Cherques (2010, p. 216), com Foucault:

[...] Aprendemos o desassombro ante o estabelecido. Aprendemos que toda teoria é provisória; que todo método depende do estado da pesquisa; e que os conceitos são úteis enquanto clarificam e organizam os dados, enquanto servem para encontrar relações. Aprendemos que diferentes objetos e diferentes investigações determinam adaptações, mudanças, análises fragmentárias.

Desse modo, o método em perspectiva foucaultiana não é compreendido como um caminho definido *a priori*, mas algo que, segundo Ferreira Neto (2015, p. 413), “pode ser revisto, retificado ou alterado durante o processo da pesquisa”. Nesse sentido, torna-se necessária uma postura crítica, que faça interagir a compreensão da dinâmica discursiva com possibilidades de reformulação, reconstrução e transformação. Narrativas sociológicas se tornam relevantes nesse aspecto, pois se configuram como interpretações que podem servir de fundamentos para a práxis. Ou seja, com a unidade teoria-prática, essas análises sociais sugerem possibilidades de movimentação e aperfeiçoamento coletivo.

A opção pelas obras de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos se deu em razão de ambas estarem inseridas na discursividade pós-moderna e desenvolverem críticas sobre contradições de fundamentos da modernidade; indicarem e analisarem a suposta transição paradigmática; e esboçarem, proporem e inspirarem aprimoramentos da vida social em geral.

#### 1.4 A TESE, SEUS PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS

A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade envolve mudanças no capitalismo e tendências de pós-verdade, aspectos que implicam instituições sociais. A partir de questionamentos aos fundamentos da modernidade, a discursividade pós-moderna engendra reformulações em práticas educacionais.

A universidade é uma instituição social com finalidade educativa, que está voltada ao ensino, à investigação, à aprendizagem e ao conhecimento. A institucionalidade universitária articula, por meio de práticas e políticas, compreensões sobre razão, ciência e verdade. Todavia, o discurso pós-moderno produz críticas e

possíveis alterações nesses aspectos, o que, de certa forma, tensiona a própria concepção de universidade e das práticas pedagógicas a ela relacionadas.

A discursividade pós-moderna e o devir do capitalismo têm produzido o derretimento de princípios e finalidades tradicionais da universidade. A noção de liquidez dessa instituição, aqui discutida, origina-se da metáfora baumaniana que interpreta a tendência ao esgotamento e a fluidez como característicos do desenvolvimento capitalista recente e de alterações em fundamentos éticos, políticos e culturais contemporâneos.

A ideia *universidade líquida* aponta a liquefação em concepções elitistas de organização e funcionamento da institucionalidade universitária, isto é, tal processo de derretimento questiona suposições que indicam o espaço-tempo universitário como ambiente para poucos frequentarem e/ou construir. Um movimento complexo e ambivalente, pois agrega, simultaneamente, aprofundamentos de mercantilização indiscriminada e possibilidades de democratização de acesso ao e produção do conhecimento.

No caso brasileiro, uma universidade líquida sugere a prevalência da massificação do acesso via lógica mercantil. Nesse sentido, a ampliação de acesso com princípios mercadológicos tem aumentado a oferta mediante difusão de instituições com finalidades lucrativas que visam o crescimento no número de ingressantes, matrículas e concluintes de modo indiscriminado, com pouca ou nenhuma preocupação em relação à qualidade da formação ofertada.

Portanto, defendo como tese o seguinte entendimento: a potência do discurso pós-moderno e as alterações do e no capitalismo engendram reformulações na universidade e em práticas pedagógicas a ela relacionadas. Ou seja, o devir do sistema capitalista e as críticas pós-modernas produzem tensões variadas em práticas pedagógicas universitárias. São pressões que operam tanto na manutenção do *status quo*, caracterizado pela oferta mercantil de formação profissionalizante acrítica, quanto na luta pela transformação dessas práticas para que se tornem plurais, críticas e emancipatórias.

Diante dessa contradição, sugiro perspectivas pedagógicas crítico-decoloniais como fundamentos capazes de produzir formação adequada para o contexto social recente. Ademais, tais racionalidades estão lastreadas na alteridade, na solidariedade e na diversidade de saberes, culturas e tradições. Desse modo, essa abordagem emerge como subsídio relevante para a reorientação de práticas, instituições e políticas educacionais, pois oferece insurgências, resistências e enfrentamentos à lógica mercantil e à reificação da vida em geral. Assim, a presente tese tem como pressupostos:

- a) A percepção de que vivemos em momento de interregno paradigmático, permeado por intensas e rápidas modificações em princípios, objetivos, práticas, relações e instituições sociais (BAUMAN, 2010; SOUSA SANTOS, 2013);
- b) A educação como fenômeno social multidimensional, com características éticas, políticas e culturais que se constroem sob processos gnosiológicos (FREIRE, 1987);
- c) A compreensão da Pedagogia como ciência da Educação (FRANCO, 2001);
- d) A necessidade de reconfiguração de práticas pedagógicas sob princípios multiculturais, libertadores e decoloniais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SOUSA SANTOS, 2020a);
- e) A universidade como instituição social de finalidade educativa que articula conhecimento mediante práticas pedagógicas específicas, tais como ensino, pesquisa e extensão (TOBIAS, 1969; RIBEIRO, 1969; BELLONI, 1992; MAGALHÃES, 2006; ALMEIDA FILHO, 2008).

Em suma, essa investigação dialoga com a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação e a Pedagogia, tendo como foco articulações entre pós-modernidade, epistemologia, práticas pedagógicas e universidade. Desse modo, o estudo perscruta tais aspectos, relacionando-os à realidade da educação superior brasileira. Com isso, tem como perspectivas: oferecer subsídios para a produção de novas pesquisas que poderão aprofundar e reinterpretar elementos aqui desenvolvidos; e estimular políticas e práticas pedagógicas com potencialidades formativas emancipatórias que incentivem a justiça social e cognitiva.

## 1.5 DA ESTRUTURA DO TEXTO

O texto está dividido em quatro capítulos. No primeiro, *Estratégia analítica: fundamentos teórico-metodológicos da investigação*, explico de modo mais aprofundado as bases teórico-metodológicas da pesquisa, portanto, desenvolvo compreensões da pós-modernidade como discurso crítico com relação aos fundamentos da modernidade; articulo a arqueogenealogia discursiva foucaultiana e as narrativas sociológicas de Bauman e Sousa Santos; e indico tais aspectos como contribuições para a compreensão e transformação de práticas pedagógicas universitárias.

No segundo capítulo, *Entre modernidade e pós-modernidade: tendências de pós-verdade*, a partir de um olhar arqueogenealógico, exploro articulações entre o discurso da pós-modernidade e a dinâmica social contemporânea; desenvolvo compreensões sobre como práticas pedagógicas universitárias se inserem no contexto pós-moderno; e discuto desafios e possibilidades relativos à educação oriundos de tendências perspectivistas de pós-verdade.

O terceiro capítulo, *Universidade líquida e práticas pedagógicas: processos de derretimento*, indica tensões do discurso pós-moderno às práticas pedagógicas universitárias. Desse modo, traz apontamentos epistemológicos sobre pedagogia e práticas pedagógicas; explora alterações na universidade como instituição social; sugere reflexões da pós-modernidade à institucionalidade universitária; e discute características do processo de derretimento da universidade no Brasil.

No quarto e último capítulo, *Pedagogia crítica e decolonial: uma sugestão de subsídios para práticas pedagógicas em universidades brasileiras*, discuto fundamentos da pedagogia crítica-emancipatória de matriz freireana e tendências pós-críticas e decoloniais que radicalizam esses princípios; sugiro outras perspectivas à unidade ensino-pesquisa-extensão; e aponto a necessidade de reformulações em políticas de avaliação e extensão no intuito de constituí-las como indutoras de ações formativas críticas, que objetivem a superação de desigualdades sociais.

Finalmente, o texto é encerrado com considerações finais sobre o processo investigativo como um todo.



## 2 CAPÍTULO I – ESTRATÉGIA ANALÍTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

*Contrariamente ao que julga o modo de pensar ingênuo, os métodos não preexistem à pesquisa nem são um fruto recolhido posteriormente pela meditação sobre os êxitos obtidos. Os métodos são a própria pesquisa no seu exercício eficaz. São concomitantes com o trabalho objetivo de penetrar no íntimo da realidade.*

*(Álvaro Vieira Pinto, 1979, p. 366)*

A pós-modernidade se configura como discurso que congrega críticas a fundamentos da modernidade e interpreta o devir da materialidade, especialmente identificada no desenrolar do capitalismo. Nesse sentido, sua emergência remonta ao final do século XIX e sua ampliação a meados do século XX. Como discursividade interpretativa do desenvolvimento material, pós-modernidade envolve, entre outras coisas: alterações no sistema capitalista; aspectos histórico-culturais que indicam tendências niilistas e relativistas; e o surgimento de novas tecnologias da informação e comunicação.

As origens e desdobramentos do discurso pós-moderno são complexos, haja vista que ele procede das lacunas da discursividade moderna, ou seja, enunciados pós-modernistas têm questionado conceitos fundamentais, como razão, ciência, verdade, progresso e sujeito. Nessa perspectiva, a contradição entre modernidade e pós-modernidade engendra tensões as quais implicam práticas e instituições sociais.

As críticas pós-modernas, se levadas à radicalidade, podem gerar relativizações indiscriminadas, percepções de vazio e falta de fundamentos. Portanto, indico que tendências contemporâneas de pós-verdade surgem da transição paradigmática identificada na contradição entre modernidade e pós-modernidade. Cabe destacar que tal concorrência contraditória ocorre em princípios epistemológicos, políticos, econômicos e culturais, principalmente com o avanço tecnológico do último século.

O desenvolvimento da tecnologia está imbricado em uma complexa articulação entre o aprimoramento da ciência, o aprofundamento do capitalismo e a intensificação da globalização. Nesse sentido, modos de trabalho, educação, organização social, entre outros, têm sido reconfigurados no intuito de acompanhar a dinâmica atual caracterizada pela velocidade, o volume e a difusão de informações, assim como a agilidade na circulação de bens, serviços e pessoas.

A fluidez que marca a atualidade “dilui” conceitos e fundamentos de instituições e práticas sociais. Assim, instituições como escola e universidade sofrem com relativizações oriundas de perspectivas niilistas nas quais o individualismo e o hedonismo ganham força. Nesse sentido, para compreender esses aspectos, torna-se necessário investigar o discurso pós-moderno em suas origens e desdobramentos. Desse modo, com base em princípios arqueogenealógicos de análise discursiva (FOUCAULT, 1987; 1999; 2001), procurei estudar a procedência dessa vertente discursiva.

No entanto, a arqueogenealogia não oferece guias, regras de ação ou elementos que fomentem a articulação de gestos práticos relacionados aos discursos que investiga. Com isso, tornou-se necessária uma postura crítica que provocasse a interação entre a dinâmica discursiva e as possibilidades de reformulação, reconstrução e transformação em práticas e instituições sociais. Nesse aspecto, narrativas sociológicas são relevantes, pois se trata de interpretações que podem fundamentar movimentos de aperfeiçoamento do coletivo humano. Assim, a opção pelas obras de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos se deu em razão de ambas serem parte do discurso pós-moderno. Ademais, esses autores desenvolveram críticas aos fundamentos da modernidade; indicaram e analisaram a suposta transição paradigmática; e elaboraram e propuseram possibilidades de aprimoramentos da vida social em geral.

Portanto, nesse primeiro capítulo, busco explicitar fundamentos teórico-metodológicos que segui na elaboração desse estudo. Cabe lembrar que metodologia, segundo Vieira Pinto (1979), não é somente um apanhado de instrumentos de pesquisa escolhidos deliberadamente, mas também o desenvolvimento de recursos para a compreensão de um dado fenômeno ou objeto.

Desse modo, nessa parte da investigação, desenvolvo compreensões da pós-modernidade como discurso crítico aos fundamentos da modernidade e que, por consequência, reverbera em instituições e práticas educacionais. No primeiro momento, articulo a arqueogenealogia de discursos e as narrativas sociológicas de Bauman e Sousa Santos, com vistas a oferecer subsídios para reflexões sobre a universidade na contemporaneidade. Em seguida, apresento princípios de tais recursos analíticos, buscando aproximá-los. Ao final do capítulo, indico tais aspectos como contribuições para a compreensão e transformação de práticas pedagógicas universitárias na atualidade. Por se constituírem em fundamentos teórico-metodológicos, os elementos aqui discutidos serão recorrentes nos capítulos seguintes.

## 2.1 A PÓS-MODERNIDADE COMO DISCURSO: ARTICULAÇÕES ENTRE A ANÁLISE DISCURSIVA EM FOUCAULT, AS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS DE BAUMAN E SOUSA SANTOS E A UNIVERSIDADE NA ATUALIDADE

O ser humano vive em coletivo, isto é, sua existência é permeada pelas interações que ele tem com outros seres. Com a necessidade de se comunicar, a expressão se torna condição humana relevante. Por meio de um complexo sistema de símbolos, sons, palavras e gestos, indivíduos expressam emoções, percepções, sensações, desejos, entre outras coisas, pois, como afirma Foucault (2000, p. 113), “o sentido das palavras só pertence à representação de cada um e, conquanto seja aceita por todos, não tem outra existência senão no pensamento dos indivíduos tomados um a um”.

Para garantir sua própria reprodução existencial, o ser humano precisa se comunicar. Como a transferência imediata de pensamentos não é possível, a linguagem foi construída e opera como recurso articulador de subjetividades. É por ela que humanos organizam compreensões, apreensões e interações da realidade (in)tangível com seus pares, formando um ambiente compartilhado subjetivamente.

A articulação entre pensamento e ação expressada pelos sentidos, ou seja, pelo corpo, agiliza a comunicação e aperfeiçoa a capacidade humana de transformação da natureza. Os nomes dados aos objetos, às emoções e às coisas em geral configuram, de certo modo, esquemas interativos entre os planos abstrato e empírico do real. Nessa perspectiva, as palavras são expressões que carregam não somente um impulso sonoro, mas também significados mentais. Por consequência, a operação comunicativa via linguagem engloba intenções políticas e éticas. Se a linguagem envolve tais dimensões, é válido levantar as seguintes questões: qual a força de uma palavra? Qual a sua potência?

Uma palavra ensina, forma, transforma e é capaz de destruir ou construir. As palavras são instrumentos que limitam e criam possibilidades de ação humana. Seus significados suscitam tensões e instigam curiosidade. Se considerarmos a força que elas envolvem, especialmente como indutoras de práticas e pensamentos, pode-se dizer que palavras reúnem perspectivas em disputa e são campos de lutas; territórios onde concorrem significados. O que está subjacente à sua expressão sonora são processos de construções simbólicas do mundo que o ser humano ousa nomear, pois como afirma Bauman (1999, p. 10):

Através da sua função nomeadora/classificadora, a linguagem se situa entre um mundo ordenado, de bases sólidas, próprio a ser habitado pelo homem, e um mundo contingente de acaso no qual as armas da sobrevivência humana – a memória, a capacidade de aprender – seriam inúteis, senão completamente suicidas. A linguagem esforça-se em sustentar a ordem e negar ou suprimir o acaso e a contingência.

Algumas palavras possuem consenso maior em sua semântica, outras nem tanto. Assim, o campo de disputas que articula os significados de uma palavra e suas influências ao âmbito existencial humano é o que poderíamos chamar discurso. Tal objeto abrange aspectos materiais tangíveis e intangíveis (FOUCAULT, 1999), incluindo escrita, expressões artísticas, fala, gestos, entre outros. Portanto, os embates discursivos se configuram entre os planos da ação e do pensamento, tornando-se espaços em que seres humanos concorrem pela construção de sua dinâmica sócio-histórica composta de entendimentos éticos, políticos e epistêmicos.

O discurso é uma prática social que influencia compreensões e ações. Ele tem o potencial de induzir movimentos individuais e coletivos da mesma forma que é construído por esses, porque “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 1999, p. 8-9). Nesse sentido, o discurso é um meio transformador da realidade, pois auxilia o ser humano em seus gestos de alteração do universo existencial. Alguns discursos têm destacada relevância, como, por exemplo, democracia e liberdade. A atenção dada a um campo discursivo ou às suas decorrências se engendra em sua dinâmica de apropriação social.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1999, p. 43-44).

Tal perspectiva indica o espaço interseccional preenchido pelo discurso. A construção discursiva se vale de narrativas ao passo que também as influencia e forma. Os variados campos discursivos se entremeiam na tessitura social, exercendo funções formativas com relação às subjetividades. Portanto, a prática discursiva interfere direta ou indiretamente no agir humano. Tomo como exemplo o caso do racismo: antes de

culminar num gesto violento, a ação racista foi produzida, forjada e fortalecida por concepções preconceituosas de mundo e existência. A potência influenciadora do discurso é “costurada” e ampliada em práticas culturais que engendram nossa esfera subjetiva. Assim, a educação se torna uma esfera fértil para a produção e as disputas discursivas, pois também é com ela que construímos o pensamento coletivo e individual formado nessa interação de ideias.

Ao refletirmos sobre a interseccionalidade do discurso, notamos sua capacidade de mover-se entre ação e pensamento. Em analogia com a geometria analítica, é possível sugerir que o discurso opera nas “sombras”, exercendo rebatimentos de um plano a outro. Isto significa que esse fenômeno parece intangível, mas só o é na superficialidade de suas aparências, pois práticas concretas fortalecem concepções discursivas e, potencialmente, criam novas, enquanto – e por vezes simultaneamente – pensamentos formam e transformam discursos que fundamentam ações. Operando entre vida cotidiana e ideias, um discurso reverbera construindo formas de sentir, pensar e agir.

Há discursos de elevada potencialidade, isto é, que se constituem como paradigmas influenciadores da dinâmica social mais ampla. Esses campos discursivos envolvem narrativas que concentram elementos políticos, éticos e epistêmicos. Em outros termos, eles se configuram como sólidos fundamentos para práticas sociais que envolvem compreensões e ações referentes às esferas da organização social. Um discurso com tal magnitude é capaz de trazer respostas a certas questões, tais como: de que maneira deve se organizar uma sociedade? O que é relevante culturalmente para essa sociedade? Que compreensão de conhecimento está subjacente a essa ordem social? Quais valores são ou não são válidos?

Entre discursos potentes, podemos destacar o caso da modernidade. Movimentando-se entre o concreto do dia a dia e o campo epistemológico, ela emergiu como campo discursivo que envolve, entre outros aspectos, a ascensão e hegemonia do capitalismo como sistema político-econômico; o surgimento do estado liberal e o fortalecimento da democracia representativa; e a ciência de matriz eurocêntrica, com desdobramentos tecnológicos instrumentais como fundamento epistêmico.

O projeto sociocultural da modernidade constituiu-se entre o século XVI e finais do século XVIII. Só a partir daí se inicia verdadeiramente o teste do seu cumprimento histórico e esse momento coincide com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países da Europa que integraram a primeira grande onda de industrialização. [...] A especificidade histórica do capitalismo reside nas relações de produção que instaura entre o

capital e o trabalho e são elas que determinam a emergência e a generalização de um sistema de trocas caracterizadamente capitalista. Isso só ocorre a partir de finais do século XVIII ou mesmo meados do século XIX e, portanto, depois de estar constituído, enquanto projeto sociocultural, o paradigma da modernidade. A partir deste momento, o trajeto histórico da modernidade está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. Não é fácil periodizar o processo histórico deste desenvolvimento, quer porque os diferentes países (a Inglaterra, a França, a Alemanha, os Estados Unidos da América do Norte e a Suécia) não iniciaram o processo de industrialização ao mesmo tempo, quer porque, até há pouco tempo pelo menos, as condições nacionais interferiam decisivamente no processo interno de desenvolvimento de cada país (SOUSA SANTOS, 2013, p. 102).

Como discurso paradigmático e de matriz europeia, a modernidade surgiu nas articulações entre o desenvolvimento da razão cartesiana - aquela que nomeia, classifica, hierarquiza e ordena o mundo - e as alterações sócio-históricas ocorridas a partir do século XVI. Desse modo, o discurso moderno nasceu em meio à dinâmica cultural efervescida pelas grandes navegações (que possibilitaram o encontro entre os europeus e os povos tradicionais da América e da Oceania), pelas revoluções industriais (que culminaram no desenvolvimento do capitalismo) e pelas revoluções políticas (que transformaram o funcionamento do Estado, especialmente nos casos da Revolução Francesa e da Norteamericana).

Ao articular aspectos epistemológicos e sociais, o campo discursivo da modernidade envolveu o movimento iluminista e se posicionou como única via possível de desenvolvimento social. Ou seja, o esclarecimento mediante a racionalidade afastada de dogmas religiosos e as transformações socioculturais ocorridas a partir do século XVI possibilitaram que a modernidade se estabelecesse como paradigma sólido, consistente e sinônimo de atualidade. Com tamanha potência, o discurso moderno se tornou hegemônico ao consolidar a formação da tecnociência como fundamento para a vida em geral. Em outros termos, o desenvolvimento das técnicas e a distinção entre ser humano e natureza se tornaram elementos centrais para a cosmologia, que vê os humanos como seres capazes de dominar, controlar e transformar o mundo a seu bel prazer.

No entanto, como mencionado anteriormente, os discursos são campos de lutas, o que significa que a consolidação de uma formação discursiva envolve vencedores e derrotados; elementos que “brilham no palco” social e os que são “coadjuvantes” na construção da realidade. Embora tenha trazido avanços relevantes para a vida humana em geral, especialmente com relação à Física, à Química, à Medicina, à Biologia, entre outros campos do saber, a modernidade se tornou hegemônica eclipsando aspectos e características que também compõem a existência humana. Assim, para fortalecer a

racionalidade científica, nomeou irracional ou senso comum tudo aquilo que não passa em seus critérios de cientificidade; para garantir o avanço do Estado moderno, deslegitimou outras formas de organização social como, por exemplo, as vivenciadas pelos povos indígenas e africanos; e, para sustentar o modo de produção capitalista, classificou como primitiva ou inviável qualquer alternativa divergente. A capacidade humana de classificação tem seu ápice com a modernidade.

A geometria é o arquétipo da mente moderna. A grade é o seu tropo predominante (e, portanto, assim seja: Mondrian é o mais **representativo** dos seus artistas visuais). A taxonomia, a classificação, o inventário, o catálogo e a estatística são estratégias supremas da prática moderna. A mestria moderna é o poder de dividir, classificar e localizar – no pensamento, na prática, na prática do pensamento e no pensamento da prática. Paradoxalmente, é por essa razão que a ambivalência é a principal aflição da modernidade e o mais preocupante dos seus cuidados. A geometria mostra como seria o mundo se fosse geométrico. Mas o mundo não é geométrico. Ele não pode ser comprimido dentro de grades de inspiração geométrica (BAUMAN, 1999, p. 23, grifo do autor).

A modernidade se consolidou como discurso de verdade, via única de progresso social, e teve, com seu próprio desenvolvimento, sua contradição formulada. O que escapava e ainda escapa aos enunciados presentes nessa formação discursiva serviu de base para sua crítica mais contundente. Assim, a pós-modernidade emergiu como campo discursivo crítico ao paradigma moderno, pois ela atinge a modernidade em suas sustentações, gerando “abalos” pertinentes e persistentes. O discurso pós-moderno concentra posicionamentos diferenciados e/ou antagônicos a esse *status quo*, especialmente sobre limites e possibilidades do conhecimento científico, da democracia liberal e da individualização consumista que se envolvem no capitalismo global e hegemônico.

As palavras “crise” e “crítica” têm origens etimológicas entrecruzadas. Crise, do grego *krísis*, indica desequilíbrios, incertezas, conflitos. Crítica, por sua vez, vem do grego *kritikós* e aponta a capacidade de construir juízos e entendimentos que estremecem crenças e compreensões de mundo (CUNHA, 2010). Portanto, uma dada crítica gera crises e vice-versa. Ressalto que o próprio escamoteamento produzido pela discursividade modernista, isto é, a ocultação de seus limites, suas fragilidades e contradições inerentes, é o que estimula sua instabilidade paradigmática e abre espaço para a insurgência pós-moderna, como afirma Sousa Santos (2013, p. 283):

[...] estamos a entrar num período de transição paradigmática, tanto no plano epistemológico – da ciência moderna para um conhecimento pós-moderno – como no plano societal – da sociedade capitalista para outra forma societal que tanto pode ser melhor como pior.

Assim como a modernidade é um discurso paradigmático que envolve formas de sentir, pensar e agir, a formação discursiva pós-moderna tem sido construída com enunciados que indicam alterações sociais, econômicas e culturais recentes, especialmente nas sociedades capitalistas do ocidente. O pós-modernismo aponta uma espécie de transição do ambiente sociocultural moderno para uma nova dinâmica, que mantém, aprofunda e/ou supera elementos da anterior. Se a discursividade moderna envolve as transformações epistêmicas e históricas ocorridas entre os séculos XVI e XX, o campo discursivo pós-moderno se constitui como crítica da modernidade ao final do XIX e se fortalece ao longo do século XX. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 288, grifos do autor) afirma:

O que é realmente novo na nossa atual situação, em outras palavras, é o nosso ponto de observação. Embora ainda bem próximos da era moderna e sentindo os efeitos da turbulência que ela provocou, **podemos** agora (melhor ainda, estamos **preparados para e dispostos a**) ter uma visão fria e crítica da modernidade na sua totalidade, avaliar o seu desempenho, julgar a solidez e congruência da sua construção. É isso, em última análise, que representa a ideia da **pós-modernidade**: uma existência plenamente determinada e definida pelo fato de ser “**pós**”, posterior, e esmagada pela consciência dessa condição. A pós-modernidade não significa necessariamente o fim, o descrédito ou a rejeição da modernidade. Não é mais (nem menos) que a mente moderna a examinar-se longa, atenta e sobriamente, a examinar sua condição e suas obras passadas, sem gostar muito do que vê e percebendo a necessidade de mudança. A pós-modernidade é a modernidade que atinge a maioria, a modernidade olhando-se a distância e não de dentro, fazendo um inventário completo de ganhos e perdas, psicanalizando-se, descobrindo as intenções que jamais explicitara, descobrindo que elas são mutuamente incongruentes e se cancelam. A pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade, uma modernidade que se automonitora, que conscientemente descarta o que outrora fazia inconscientemente.

A crítica pós-moderna se direciona a elementos de natureza variada. No caso da economia, temos alterações no trabalho, ou seja, o avanço tecnológico nos trouxe novas revoluções industriais e formas de produzir bens e serviços, especialmente a partir da revolução informacional, que propiciou o surgimento da internet e da inteligência artificial. Na segunda metade do século XX, o advento do microcomputador e de novas tecnologias da informação possibilitou a emergência de uma sociedade em rede e intensificou a globalização. Tal processo de digitalização é notavelmente veloz e consolidou transformações no sistema econômico-político hegemônico. Em outros



termos, nos últimos dois séculos, o capitalismo foi se modificando de um sistema baseado em regime de acumulação fordista para outro de acumulação flexível.

No âmbito sociocultural, a “face” contemporânea do capitalismo e da globalização, potencializada pelas mídias de massa (canais de TV, aplicativos de *streaming*, redes sociais, rádio, entre outros), estimula o consumismo desenfreado que aliena sujeitos e reifica a vida. Se considerarmos as grandes navegações como condição cultural marcante no discurso moderno, atualmente, a velocidades das redes digitais é o que aprofunda e amplia o contato intercultural e exerce função semelhante no discurso pós-moderno. De forma paradoxal, essa dinâmica tem distanciado cada vez mais os humanos de aspectos simples do cotidiano, como, por exemplo, o contato físico familiar.

Com relação ao conhecimento, a modernidade se configurou com a emergência da ciência e a ruptura com dogmas religiosos e o senso comum (SOUSA SANTOS, 2002). Esse processo auxiliou no avanço tecnológico capaz de produzir os aspectos sociais mencionados anteriormente e um aumento na expectativa de vida de boa parte da população mundial. Não obstante, os desafios que se apresentam atualmente demandam novas concepções de ciência, haja vista o aceleração das mudanças climáticas, especialmente aquelas causadas pela ação humana e a persistente desigualdade social. Essas demandas indicam a necessidade de posturas epistemológicas que dialoguem com saberes tradicionais, como, por exemplo, os indígenas e africanos, negligenciados pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Tal movimento se torna necessário uma vez que outras compreensões do saber envolvem relações diferenciadas entre o ser humano e sua função/relação na/com a natureza.

O cenário econômico, cultural e epistêmico da atualidade sugere discussões éticas com relação ao agir humano, sua organização coletiva e seus caminhos futuros. A dinâmica dos tempos recentes tem sido enunciada e interpretada pela discursividade pós-moderna, a qual contém críticas aos fundamentos modernos sobre conhecimento, ética, política e economia, e gera rebatimentos em variados âmbitos das práticas sociais. Semelhante à geometria analítica, tal discurso exerce uma espécie de “sombra” sobre o funcionamento social. Portanto, a pós-modernidade insurge como discurso paradigmático em que formas de sentir, pensar e agir engendram concepções e posturas éticas, políticas e epistemológicas que implicam (in)diretamente em instituições sociais e indivíduos.

Como prática social e cultural, a educação está imersa no processo contraditório entre os campos discursivos moderno e pós-moderno, pois, ao se articularem ação e pensamento, características e consequências desses discursos são reforçadas,

reformuladas e/ou questionadas em instituições educacionais e pelos sujeitos nelas inseridos. Tal movimento é operacionalizado pelas práticas pedagógicas, uma vez que essas se vinculam ao saber-fazer educativo.

A prática pedagógica funciona como intervenção crítica no processo educacional (FRANCO, 2016). Nesse sentido, um docente articula compreensões sobre um conhecimento (Pedagogia), em uma dada realidade social e com a finalidade de auxiliar alunos em sua aprendizagem. Os entendimentos que professores têm em relação à Pedagogia estão impregnados por discursos que alteram e influenciam sua forma de ensinar. Portanto:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

Com esse pressuposto a contradição surgida com o discurso pós-moderno gera tensões às práticas pedagógicas, haja vista que envolve disputas e reflexões sobre fundamentos nesse saber-fazer, tais como as finalidades da educação, os conteúdos que devem ser ou não privilegiados, os valores éticos, a função política da educação, a suposta neutralidade e organização da ciência, entre outras coisas. Esses estremecimentos ocorrem em variados segmentos educacionais, inclusive nas universidades.

A universidade é uma instituição social educacional que lida com o conhecimento e a cultura, seja via ensino, pesquisa ou extensão. A universidade opera entre a formação profissional, cidadã e cultural a depender dos contextos históricos e sociais em que se insere. Em sua formulação medieval, envolvia-se com instituições religiosas de diversos matizes. Com o surgimento do discurso moderno e o processo de secularização, especialmente no ocidente, passou a vincular-se à ciência (ALMEIDA FILHO, 2008).

Atualmente, com os aspectos socioculturais contemporâneos, a universidade se depara com questionamentos referentes a seus limites e possibilidades, elementos interpretados no campo discursivo da pós-modernidade, tais como: o dogmatismo com relação à cientificidade moderna que segrega outras formas de saber, nomeadamente, aquelas oriundas de povos tradicionais da América e da África; o elitismo – fator que

marcou tal instituição ao longo de seu desenvolvimento multissecular –; e seu processo de ampliação de acesso.

O conhecimento construído e reproduzido na universidade vem sendo desafiado pela ampliação veloz e generalizada do acesso à informação possibilitado pela emergência de novas tecnologias. Os saberes que antes só eram acessíveis mediante livros e jornais físicos, agora “viajam” rapidamente em escala planetária, o que gera demandas com relação ao senso crítico capaz de filtrar a qualidade dessas informações. Os acadêmicos, historicamente reconhecidos como especialistas, hoje disputam espaço no debate público com influenciadores digitais e ideólogos com pouca ou nenhuma formação acadêmica.

Os pontos mencionados anteriormente merecem atenção e justificam investigações sobre as relações entre o discurso pós-moderno, a instituição universitária e as práticas pedagógicas neles envolvidas. O discurso da pós-modernidade não se refere somente a um objeto específico ou condição histórico-cultural unicamente definida, mas a um feixe de interpretações crítico-analíticas sobre fundamentos da modernidade e condições sociais alteradas, intensificadas e/ou surgidas ao longo do século XX. Essas narrativas discutem características que permeiam sociedades contemporâneas, tais como consumismo, egoísmo, individualismo, globalização, neoliberalismo, capitalismo, ciência, entre outras.

Nessa investigação, portanto, pretendo oferecer uma compreensão de possíveis influências da discursividade pós-moderna às práticas pedagógicas em universidades, preferencialmente como articuladoras de conhecimento científico. Tal gesto se configura como epistemologia de práticas pedagógicas, pois investiga o ensino, a pesquisa e a extensão como movimentos imbuídos de entendimentos epistêmicos. Se a ciência emergiu com o discurso paradigmático da modernidade e atualmente se encontra questionada em suas bases, há elementos da pós-modernidade que precisam ser perscrutados, pois podem interferir de forma negativa ou positiva na práxis pedagógica universitária.

Pós-modernidade é um campo discursivo com narrativas interpretativas que nos levam a uma polissemia desafiadora à sua compreensão. É o que Bauman (1999, p. 66, grifo do autor) chamaria de um problema hermenêutico “irritante”:

[...] É por isso que os problemas hermenêuticos (que surgem quando o significado não é irrefletidamente evidente, quando tomamos consciência de que palavras e significado não são a mesma coisa, de que existe um **problema**

de significado) são vividos como irritantes. Problemas hermenêuticos não resolvidos significam incerteza sobre como uma situação deve ser lida e que reação deve produzir os resultados desejados. Na melhor das hipóteses, a incerteza produz confusão e desconforto. Na pior, carrega um senso de perigo.

Visando contribuir para a superação desse problema hermenêutico, sugiro e me valho da articulação entre a arqueogenealogia de Michel Foucault e as narrativas sociológicas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos. De certo modo, essas perspectivas se complementam. A análise discursiva foucaultiana oferece condições de investigar procedências e emergências referentes a um dado discurso, porém deve ser articulada com apontamentos críticos que possibilitem indicar caminhos e posturas com relação a um determinado campo discursivo. Foucault (1999, p. 69-70) traz orientações nesse sentido:

Assim, as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas.

A arqueogenealogia é uma estratégia analítica que auxilia em investigações sobre o surgimento de discursos e as relações de poder que se desenvolvem em seu interior. Por um lado, busca compreender a trajetória de uma dada formação discursiva, enquanto por outro procura indicar seus aspectos negativos e formativos para a dinâmica social. No entanto, pretende com maior destaque apontar os aspectos positivos de um discurso. Nessa pesquisa, portanto, desenvolvo um olhar arqueogenealógico para sugerir distinções entre modernidade e pós-modernidade, dando destaque especial à discursividade pós-moderna, isto é, sua formação e suas influências.

Entretanto, a arqueogenealogia não produz guias, sugestões de ação ou elementos que fomentem a articulação de gestos práticos com relação aos discursos que investiga. Dessa maneira, torna-se necessária uma postura crítica que faça interagir a dinâmica discursiva com suas possibilidades de reformulação, reconstrução e transformação. As narrativas sociológicas são relevantes nesse aspecto, pois se configuram como interpretações críticas que podem servir de fundamentos para a práxis. Com a unidade teoria-prática, essas análises sociais sugerem possibilidades de

movimentação e aperfeiçoamento coletivo.

A opção pelas obras de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos se dá pelo fato de que ambas se inserem na discursividade pós-moderna e desenvolvem críticas sobre contradições dos fundamentos da modernidade; indicando e analisando a suposta transição paradigmática, além de esboçar, propor e inspirar o aprimoramento da vida social em geral. Aliadas à arqueogenealogia, essas perspectivas auxiliam na afirmação de vozes, de sujeitos e culturas marcados e ocultados pela diferenciação estabelecida no discurso moderno. Tal articulação faculta novas abordagens educacionais, pois, como afirma McLaren (1987, p. 5-6):

[...] um envolvimento crescente com a teoria social pós-moderna tem fornecido aos educadores radicais novas formas de análise com as quais se pode desvendar a lógica da dominação capitalista; por outro lado, muito pouco do *corpus* das teorias pós-estruturalistas ou pós-modernistas tem sido apropriados de forma significativa para propósitos de reforma educacional, exceto através de crítica. Em suma, a pedagogia radical ainda carece de uma base teórica e política a partir da qual os educadores possam mover-se para além da crítica, em direção a uma formulação coletiva de novos objetivos e novas estratégias planejadas para construir por sobre os ideais da liberdade e da democracia.

Bauman (1998; 1999; 2001; 2004; 2007; 2008a; 2008b; 2008c; 2009; 2011; 2013; 2017; 2018) investiga em seus trabalhos o desenvolvimento da modernidade como discurso paradigmático articulado à formação do capitalismo, da cultura de consumo e da individualização. Um paradigma que ordena, classifica e diferencia o mundo, gerando um ambiente social cada vez mais fragmentado. Nessa perspectiva, o próprio devir do modernismo trouxe contradições que indicam sua transição para um regime que aprofunda e altera seus fundamentos. Para lidar com essa condição, a narrativa de Bauman aponta a necessidade de recuperarmos a solidariedade e o diálogo como elementos centrais da convivência humana.

Em complementação, a narrativa presente na obra de Boaventura de Sousa Santos (2002; 2007a; 2007b; 2010a; 2010b; 2011a; 2013; 2016; 2018a; 2020a) também investiga a modernidade, porém, com vistas a propor uma pós-modernidade que a supere e aprimore. Segundo Sousa Santos (2011a), há perspectivas que veem no discurso pós-moderno a continuação e reafirmação dos fundamentos da modernidade, no entanto, é necessário romper com tais apreensões. É preciso renovar as teorias sociais críticas, ampliando alternativas:

[...] Porque o pós-moderno celebratório reduz a transformação social à repetição acelerada do presente e se recusa a distinguir entre versões emancipatórias e progressistas de hibridação e versões regulatórias e conservadoras, tem sido fácil à teoria crítica moderna reivindicar para si o monopólio da ideia de uma “sociedade melhor” e de acção normativa. Pelo contrário, o pós-moderno de oposição questiona radicalmente este monopólio. A ideia de uma “sociedade melhor” é-lhe central, mas, ao contrário da teoria crítica moderna, concebe o socialismo como uma aspiração de democracia radical, um futuro entre outros futuros possíveis, que, de resto, nunca será plenamente realizado. Por outro lado, a normatividade a que aspira é construída sem referência a universalismos abstractos em que quase sempre se ocultam preconceitos racistas e eurocêtricos. É uma normatividade construída a partir do chão das lutas sociais, de modo participativo e multicultural (SOUSA SANTOS, 2011a, p. 37).

Bauman (1999) e Sousa Santos (2007a) observam a diferença como princípio que pode auxiliar no aperfeiçoamento social. Ao invés de escamoteá-la, como geralmente ocorre no discurso da modernidade, é preciso evidenciá-la e radicalizá-la, pois:

[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre **o respeito da igualdade** e **o princípio do reconhecimento da diferença**. Na modernidade ocidental, seja nas teorias funcionalistas conservadoras seja nas teorias críticas, até agora não tratamos isso de maneira adequada, porque – sobretudo na teoria crítica – toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 62-63, grifos do autor).

A articulação entre arqueogenealogia e as narrativas sociológicas mencionadas possibilita o vislumbre e a sugestão de outros fundamentos às práticas pedagógicas, isto é, aqueles relacionados a componentes éticos, políticos e epistêmicos, que têm a diferença como elemento de aproximação e não hierarquização. Esses aspectos nos oferecem a oportunidade de aperfeiçoar as dinâmicas exercidas em vários âmbitos educacionais, pois o acolhimento e a convivência com as diferenças aprofundam e ampliam o objetivo da emancipação de sujeitos, tal como nos indicara Freire (1987) em sua *Pedagogia do Oprimido*. A diversidade como base pedagógica também aponta um horizonte que, na falta de melhor nome, pode ser identificado como “pós-crítico”, ou seja, que mantém a criticidade com relação à dominação econômica, mas amplia seus olhares para outras esferas de desigualdade, como as de gênero e etnia.

Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados apontam desafios à universidade e às práticas pedagógicas realizadas em seu interior, pois essas estão em contato com as disputas entre os discursos moderno e pós-moderno. Como instituição

social e educacional, ela pode reproduzir ou fortalecer, assim como reformular ou transformar, os campos discursivos mencionados por meio de posturas assumidas por professores, alunos e gestores.

Para lograr um ambiente social digno para o maior número possível de pessoas, torna-se necessário compreender quais mudanças virão do diálogo entre os diferentes, com vistas à produção de um espaço social plural e acolhedor, porque:

[...] uma pedagogia de libertação não tem respostas finais: a práxis radical deve emergir sempre de uma luta contínua no interior de locais pedagógicos e entre enfoques teóricos em competição. A verdade não tem nenhum fechamento necessário, nenhuma justificação transcendental (MCLAREN, 1987, p. 9).

A universidade será um espaço de exclusão ou inclusão de diferenças a depender das apropriações do discurso pós-moderno exercidas por suas práticas pedagógicas. A formação de um ambiente pedagógico plural ou excludente depende da articulação epistêmica que professores e outros atores farão das críticas aos fundamentos do paradigma moderno, as quais estão concentradas no campo discursivo da pós-modernidade. Compreender a suposta transição paradigmática esboçada na discursividade pós-moderna se torna especialmente relevante no contexto brasileiro, em que o sistema de educação superior se expande a partir da privatização com finalidades lucrativas e onde há a necessidade de incluir saberes e povos marginalizados como os indígenas e africanos. Portanto, a reprodução e/ou fortalecimento das condições sociais emanadas pela modernidade podem garantir a consolidação da educação superior como mercadoria e as perspectivas etnocêntricas de mundo.

Os elementos comentados nessa seção inicial se aprofundam, cruzam e reaparecem ao longo dos próximos capítulos. Nas seções a seguir, explícito de modo mais detalhado a vertente arqueogenealógica de análise discursiva que fundamentou a investigação. Em seguida, apresento relações entre as narrativas sociológicas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos para, mais adiante, detalhar suas interpretações sobre a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade, bem como suas sugestões para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas ao ambiente social contemporâneo.

## 2.2 ARQUEOGENEALOGIA: ANÁLISE DE DISCURSO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

A análise de discurso tem suas origens na França, nos anos 1960, com os estudos de Michel Pêcheux (1997) e Michel Foucault (1987; 2000). Desde então, ela tem sido desdobrada em diferentes desenvolvimentos, tais como nas obras de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Norman Fairclough, entre outros. Embora Pêcheux e Foucault estivessem preocupados em tratar o discurso como produção de significados, suas compreensões são divergentes. Pêcheux (1997) vê a produção discursiva de forma estruturalista, com regras rígidas que impossibilitam dispersões. Por outro lado, Foucault (1987) entende a formação discursiva como sistema dispersivo, isto é, uma prática social viva, dialética entre dispersão-unidade e totalidade-partes; um processo de (re)formulação de enunciados conforme sua historicidade.

De modo geral, a análise de discurso investiga processos de subjetivação, isto é, o elemento entre a reflexão, as produções textuais e suas influências em práticas humanas. Assim, configura-se como técnica analítica da produção de sentidos, das subjacências que permeiam o concreto do agir.

A análise discursiva não é uma atividade essencialista ou idealista, mas sim um recurso investigativo sobre a relação entre pensamento e prática. O discurso expõe o elo entre raciocínio e ação, evidenciando significados atribuídos e enredados na materialidade da existência humana. Nesse sentido, o campo discursivo é uma área de disputas em que múltiplos objetivos e intenções se encontram, produzindo convergências, divergências, antagonismos, ambivalências e/ou contradições. O discurso interfere nas práticas, (re)orientando-as, haja vista que sua presença é por vezes sub-reptícia e se oculta na realidade. Devido as suas potencialidades, ele se revela nas ações de sujeitos. Reforço que discurso não é somente texto escrito, mas a força que o sustenta e promove, sendo também fala, ação, produção individual e coletiva. Logo, não é “um amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si”, mas “um sistema que estrutura determinado imaginário social” (RIBEIRO, 2019, p. 55).

No caso da presente investigação, sugiro que práticas pedagógicas reverberam, colaboram e/ou alteram um discurso, sendo alteradas e/ou intensificadas por esse da mesma forma que o influenciam. Teodoro (2002) indica que trabalhar e/ou investigar discursos constitui elemento relevante para a construção de saberes. Segundo o autor, o que é inequívoco em pesquisas desse tipo é seu valor heurístico para a produção de um conhecimento que não se reduz como paráfrase, mas antes como descodificação dos elementos reflexivos que subjazem a concretude social.



Com Magalhães e Veiga (2015), destaco que a discursividade é o espaço em que atores sociais e institucionais encontram possibilidades de legitimação e justificação, fixando, normalizando e naturalizando significados de conceitos e noções, tornando-os, em alguns casos, narrativas hegemônicas.

A análise de discursos é um processo teórico-metodológico de investigação de significados. Segundo Sousa e Magalhães (2013, p. 83, tradução nossa), sua relevância se dá por seus efeitos em práticas:

A análise do discurso abrange várias perspectivas. Reúne diferentes significados do que o discurso pode representar, bem como diferentes maneiras de estudar os discursos. [...] A análise do discurso é uma teoria e um método provocativo, pois desafia a interpretação estabelecida do mundo social. Permite identificar e avaliar quais são os principais argumentos legitimadores de práticas e como elas se tornam dominantes e naturalizadas; e, mais importante, a análise do discurso nos permite perceber o que está sendo excluído por esse processo<sup>5</sup>.

Os autores também orientam para a importância da identificação do que é e do que não é discurso. De certo modo, grande parte dos analistas desse campo pressupõe que o significado do mundo é construído por meio de discursos, mas isso não denota que as coisas não existam fora deles, apenas reforça que elas ganham significação nesse processo. Analisar discursos implica, portanto, interesse nos efeitos sociais dos sentidos e de sua produção, perscrutando hegemonias que, por vezes, os permeiam. Por outro lado, discursos podem ser compreendidos e identificados em variados objetos, como, por exemplo, documentos políticos, propagandas institucionais, currículos, programas de cursos, fotografias, vídeos, quadros, obras artísticas, estatísticas, entre outros. Isso, porque, para um analista de discurso, todos esses registros são identificados como textos (SOUSA; MAGALHÃES, 2013).

Na presente investigação, optei por utilizar como referencial a análise arqueogenalógica de discursos. Essa perspectiva tem como matriz os trabalhos de Michel Foucault (1987, 1999, 2000, 2001, 2014) especialmente dedicados ao estudo das relações entre discurso, poder e saber. A análise discursiva em Foucault parte da necessidade de compreender esses processos como algo entre a materialidade dos textos,

---

<sup>5</sup> No original: Discourse analysis encompasses several perspectives. It gathers different meanings of what discourse can stand for, as well as different ways of studying discourses. [...] Discourse analysis is a provocative theory and method as it challenges established interpretation of the social world. It allows us to identify and assess what the main legitimizing arguments of practices are, and how they become dominant and naturalized; and, more importantly, discourse analysis allows us to perceive what is being excluded by that process. (SOUSA; MAGALHÃES, 2013, p. 83).

sua simbologia e seus significados. Esse aspecto é comentado por Fischer (2001, p. 198), uma vez que:

[...] a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis.

O processo de “permanecer” em um texto para apreender as relações entre linguagem e poder não é simples, uma vez que sua noção se expande na perspectiva foucaultiana. Assim, em análises arqueogenealógicas, o texto se imbrica numa espécie de processo mediato e dispersivo, relacionando-se à ideia de acontecimento. Portanto:

não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 1999, p. 57-58).

A noção de acontecimento leva à abrangência conceitual sobre o falar e a produção de linguagem. A relação entre “as palavras e as coisas” é muito mais complexa do que aparenta. Foucault (2000) aponta que, entre aquilo que uma coisa é o que seu significado representa, há uma porosidade na qual percorrem indefinições e definições que apenas um ou vários sujeitos vão convencionar ou consolidar historicamente. Com Socio (2016), Tedeschi e Pavan (2017), reforço que, ao longo de seus trabalhos, Foucault buscou libertar a linguagem da relação estruturalista entre significado e significante. Nessa perspectiva, palavra e coisa não implicam em uma relação automática, mas sim em uma imposição do humano com seu ato de nomear o mundo; um gesto realizado em sua existência condicionada e, portanto, passível de alterações contínuas.

Em trabalhos iniciais, Foucault (1987; 2000) desenvolveu o que pode ser chamado de primeira fase de seu projeto analítico, isto é, a arqueologia. Para o autor, o trabalho arqueológico consiste em adentrar uma discursividade, percorrê-la no intuito de compreender como ela se consolida enquanto objeto, saber, ciência, e, também, entender suas interferências no campo de práticas sociais. Sendo assim, segundo Foucault (1987), a arqueologia se insere em áreas conhecidas como história de conceitos e de ideias.

A estratégia arqueológica compreende o discurso a partir da emergência de categorias reflexivas sobre um dado objeto/fenômeno. Nesse sentido, ele é acolhido em momentos de instância, acontecimento, renunciando tendências investigativas sobre origens históricas e/ou interpretação de um já-dito. Conforme Foucault (1987), a arqueologia pretende estudar discursos com base em sua unidade. Por conseguinte, a dificuldade se encontra no fato de que essa unidade é um domínio de margens incertas, constituído por conjuntos de enunciados efetivados em dispersão. O material de análise arqueológica se insere, portanto, em uma população de movimentos no espaço discursivo.

O material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço de discurso em geral. Aparece, assim, o projeto de uma **descrição dos acontecimentos discursivos** como horizonte para a busca das unidades que aí se formam (FOUCAULT, 1987, p. 31, grifos do autor).

Desse modo, a análise arqueológica não busca o que está subjacente, no interior do campo essencial e inalcançável de ideias individuais, pelo contrário, foca nos enunciados, compreendendo-os em suas condições de existência, estabelecendo seus limites e formas e os correlacionando com outros no campo discursivo e aqueles que estão excluídos ou fora desse.

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento único, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso (FOUCAULT, 1987, p. 90).

Com Foucault (1987, p. 98), é possível entender o enunciado como “ser singular”, pois ele é expresso em gestos de escrita ou registro, isto é, fenômenos abertos à reativação, repetição e transformação, não estando ligados apenas às situações que os provocaram e suas consequências, mas aos enunciados que os precedem e os sucedem. Embora surja de modo aparente como elemento único, em unidade, o enunciado é:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 1987, p. 99).

A análise arqueológica trabalha no campo dos enunciados presentes no interior de um discurso. Ela cruza suas estruturas e unidades possíveis e faz emergir seus conteúdos no espaço e no tempo. Assim, busca fazer aparecer o devir desses acontecimentos discursivos para descrever nele e fora dele jogos de relações, o que está em seu âmago e o que ainda pode surgir. Nesse sentido, torna-se impossível descrever seus limites, sendo necessária a utilização de recortes. Em outros termos, a arqueologia se volta para a formação de uma dada discursividade como espaço que concentra a descrição do sistema de dispersão e a regularidade enunciativa.

Para construir a estratégia arqueológica de matriz foucaultiana com vistas a apresentar indicativos e desenvolver entendimentos da pós-modernidade como discurso, torna-se necessário identificar quatro elementos: os objetos, os tipos de enunciação, as formulações conceituais e as escolhas temáticas/estratégicas. Tais aspectos se articulam na constituição de uma discursividade como tema de estudo. Nos parágrafos a seguir, busco explicitá-los e aproximá-los ao discurso pós-moderno.

Primeiramente, com relação aos objetos no âmbito de uma formação discursiva, Foucault (1987) indica a importância de: demarcar a superfície de sua emergência, ou seja, condições históricas que possibilitaram seu surgimento; buscar instâncias de delimitação, isto é, as instituições que validaram esse processo; e traçar as grades de especificação que envolvem os entendimentos de definição e pertinência de objetos presentes em uma dada discursividade. No caso da presente pesquisa, indico que o ponto em questão é o esforço de categorização histórico-cultural, portanto a caracterização e a interpretação de condições socioculturais. Nesse sentido, o discurso pós-moderno se constitui como área de disputa na qual enunciados criticam as bases da modernidade e apontam uma transição paradigmática que impacta de modo generalizado práticas e instituições humanas. Para Harvey (2017), todo movimento de categorização histórica é pobre, porém, de certa forma, nos auxilia a compreender o conjunto de relações sociais nas quais vivemos. O pós-modernismo envolve esse impulso e, por consequência, busca possibilitar compreensões da realidade social contemporânea.

As condições históricas que possibilitaram a emergência da discursividade pós-moderna envolvem alterações econômicas e culturais ocorridas no século XX. No âmbito do trabalho, o desenvolvimento tecnológico trouxe novas formas de produção de bens e serviços. O advento dos microcomputadores e das inovadoras tecnologias da informação propiciou o surgimento da internet e da inteligência artificial. A eclosão de uma sociedade em rede intensificou a globalização e acelerou o capitalismo como sistema hegemônico

de modo a alterar as formas de trabalho. Operários de diversos segmentos desenvolvem suas atividades em teletrabalho (*home-office*), interagindo com fornecedores, clientes e concorrentes de regiões fisicamente distantes ao redor do planeta. Portanto, nos últimos dois séculos, o capitalismo foi se modificando de um sistema de acumulação fordista/taylorista para um sofisticado regime de acumulação flexível em que uma pequena parcela da população mundial faz circular ativos financeiros e operacionaliza procedimentos produtivos.

No âmbito sociocultural, ao longo do século XX vimos o surgimento e a difusão de mídias de massa, tais como rádio, televisão e internet. As redes sociais e os aplicativos de *streaming* se juntaram a esses elementos no início do século XXI, formando uma potente indústria cultural capaz de estimular e controlar comportamentos. A velocidade da digitalização das relações humanas em geral amplia o contato intercultural e concentra traços que distinguem as sociedades contemporâneas daquelas de séculos anteriores.

Essa nova conjuntura social não seria possível sem o desenvolvimento do conhecimento, especialmente o científico. O avanço tecnocientífico no século XX foi capaz de ampliar a longevidade humana, levar os humanos a pisarem na Lua e a almejar a superação de nossas condições físico-biológicas em um horizonte pós ou transumano via biotecnologia (VILAÇA; DIAS, 2014). Por outro lado, essa tecnociência se vê desafiada a proteger recursos naturais ainda fundamentais à nossa existência. A urgência da proteção ambiental com vistas a garantir a sobrevivência humana em médio prazo demanda, inclusive, escutar outras perspectivas epistemológicas oriundas de povos tradicionais.

Esses aspectos históricos marcam a emergência da discursividade pós-moderna, haja vista que tais elementos são objetos dessa formação discursiva e a fizeram - e ainda fazem - surgir. Assim, sentir, pensar e enunciar um horizonte pós-modernista envolve esses condicionantes histórico-culturais, seja para refutá-los, reforçá-los ou transformá-los.

Com relação às instituições que discutem o processo de constituição do discurso pós-moderno, é possível averiguar sua presença em áreas como Artes, Ciência, Filosofia, entre outros. Outrossim, universidades, partidos políticos, críticas artísticas e literárias são espaços em que essa formação discursiva se forma e reforma como objeto.

No que se refere às grades de especificação, a discursividade pós-moderna explora e interpreta como objetos os elementos histórico-culturais que compõem a realidade social emergente de meados do século XX, especialmente no ocidente. Dessa

forma, a cultura digital, a hegemonia do capitalismo, o avanço da globalização, entre outras coisas, são características presentes em diversos enunciados do campo discursivo em questão. Assim, a pertinência dessa vertente se dá a partir de suas contribuições para entendimentos sobre a tessitura social recente, bem como nas proposições de aperfeiçoamento desse contexto.

Em segundo lugar, para a arqueologia de uma formação discursiva, torna-se necessário identificar os tipos de enunciação, isto é, o que Foucault (1987) aponta como posições de sujeito em discursividades. Nesse sentido, o autor afirma que não somente o indivíduo é produtor de enunciados, mas também aqueles que os recebem e o espaço que ele ocupa em relação à formação discursiva. Ressalto que a análise de posições revela diferentes status e lugares, manifestando um conjunto de dispersões. Assim, cada enunciação é produzida por um sujeito ocupante de um *locus* no interior de um discurso, do mesmo modo que cada leitor ou intérprete de um enunciado agrega uma leitura divergente sobre esse. Segundo Fischer (2001, p. 207):

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Com relação a presente investigação, os tipos de enunciação que permeiam o discurso pós-moderno se caracterizam como, por exemplo, em textos jornalísticos, literários, científicos, documentos, obras artísticas, entre outros. Esses registros se inserem nessa formação discursiva no intuito de compreender e interpretar a realidade social contemporânea. Por consequência, há posições subjetivas variadas, pois tanto há autores, ou seja, aqueles que produzem enunciados interpretativos ou analíticos, bem como leitores, que recebem, fortalecem e, muitas vezes, põem em prática aspectos componentes de enunciações dessa discursividade. Para a condução desse estudo tenho trabalhado majoritariamente com textos acadêmicos, tais como livros, teses, dissertações e artigos que de algum modo se inserem na formação discursiva pós-moderna.

O terceiro aspecto da arqueologia de uma formação discursiva é a formulação de conceitos em seu interior. Para Foucault (1987), esse movimento se refere à organização do campo enunciativo, que pode ser identificada em três movimentos: o

estabelecimento de formas de sucessão, a análise de coexistências e os procedimentos de intervenção.

Segundo o autor, as formas sucessivas envolvem as séries enunciativas (a ordem de interferências, raciocínios demonstrativos, ordens de descrição, esquemas de generalização, entre outras), os tipos de correlações e os esquemas em que se pode combinar os enunciados (FOUCAULT, 1987). No caso do discurso pós-moderno, podemos identificar tais elementos a partir das críticas formuladas com relação à modernidade. A discursividade moderna envolve a crença na racionalidade eurocêntrica que nomeia, define e organiza a concretude do real. Outrossim, ela engendra formas de pensar e agir que se articularam com o desenvolvimento e a expansão do capitalismo e o fim do dogmatismo religioso – nomeadamente, o católico medieval -, bem como a difusão da democracia representativa-liberal.

É possível apontar que a formação discursiva pós-moderna emerge e ganha potência com os enunciados presentes na obra de Nietzsche (2008a [1896]), uma vez que o filósofo fez duras críticas ao ímpeto da linguagem moderna em nomear e classificar objetos os quais a humanidade pouco conhece. Ainda que a influência nietzschiana seja latente no discurso pós-moderno, lembro que é a partir de 1980 que ela ganha maior difusão. Os trabalhos de Lyotard (2009) e Habermas (2000) são fundamentais nesse aspecto, haja vista que para o primeiro a pós-modernidade seria o fim das metanarrativas que compuseram o discurso moderno, enquanto para o segundo ela seria um abandono à racionalidade e uma espécie de neoconservadorismo. Tanto os enunciados de Nietzsche, quanto de Lyotard ou Habermas são potentes e ressurgem em várias narrativas e interpretações no interior e no exterior da formação discursiva pós-moderna. Realço que tais elementos serão aprofundados no capítulo dois da presente tese.

Além das séries enunciativas, para a formulação conceitual no âmbito de uma arqueologia de matriz foucaultiana, é necessário identificar e não perder de vista o campo de presença (todos os enunciados já formulados em alguma parte e que são retomados em um discurso), o campo de concomitância (enunciados que tratam de objetos diferentes, em discursos diversos, mas que atuam no campo discursivo) e o domínio de memória (enunciados não mais admitidos e/ou discutidos, porém que valem como princípio ou premissas gerais) (FOUCAULT, 1987). Podemos notar tais aspectos no discurso moderno, pois há enunciações que se colocam como pertencentes a essa discursividade – como no caso de Habermas (2000), por exemplo -, mas que de alguma forma dialogam com a pós-modernidade. Assim, o modernismo e o pós-modernismo formam um campo de

coexistência que, com base em um olhar arqueológico, pode ser definido e/ou separado com rigidez. Essa complexidade se dá mediante a contradição inerente entre ambos.

Os procedimentos de intervenção, por sua vez, complementam as séries enunciativas e os campos de presença na arqueologia de um discurso. Essas ações são apontadas por Foucault (1987) como: técnicas de reescrita, métodos de transcrição de enunciados, modos de tradução quantitativa-qualitativa, meios para aumentar a aproximação de enunciados e/ou refinar sua exatidão, maneiras de validade enunciativa, formas de transferência de um enunciado entre um campo discursivo e outro, recursos de sistematização de proposições e processos de redistribuição de enunciados. No caso da presente investigação, o que se pretende é uma reinterpretação do discurso pós-moderno que indica seus rebatimentos à epistemologia de práticas pedagógicas em universidades. Esse gesto foi construído no intuito de colaborar com o aperfeiçoamento dessas atividades e teve como técnica a aproximação entre a arqueologia e as narrativas sociológicas de Bauman e Sousa Santos, haja vista que essas interpretações críticas transitam entre a discursividade moderna e pós-moderna com o intuito de oferecer compreensões e aprimoramentos das relações humanas em geral.

Na perspectiva foucaultiana, a arqueologia de uma formação discursiva é composta por formulações conceituais. Desse modo, o processo formativo-conceitual explora e expõe a maneira pela qual essas ideias surgem e se relacionam. Conforme Foucault (1987), para conseguirmos compreender tal movimento na análise arqueológica, é necessário nos colocarmos em nível pré-conceitual. Essa postura se dá sem buscar uma gênese progressiva/linear, tendo como foco a dispersão entre diversos enunciados. Segundo o autor, esse posicionamento nos possibilita vislumbrar o surgimento de regularidades e coações discursivas fundamentais para o estabelecimento da formulação conceitual.

Assim, colocando-me em nível pré-conceitual, destaco que o discurso da pós-modernidade emerge de múltiplas tentativas de interpretação e categorização de condições sociais contemporâneas, o que, por consequência, se relaciona com o campo discursivo da modernidade. Portanto, tal movimento se configura em uma situação paradoxal, haja vista que a intenção de nomear e classificar, marcante na linguagem moderna, é um dos aspectos criticados pela discursividade pós-moderna.

Outrossim, cabe apontar que, no interior do discurso pós-moderno, há conceituações relevantes, como as de Lyotard (2009), Habermas (2000), Jencks (1996), entre outras, e que elas são desdobradas em novos enunciados, na forma de interpretações,



comentários e/ou críticas. Nesse sentido, as formulações conceituais se (re)produzem e constituem o espaço de disputas dessa formação discursiva.

Para desenvolver uma arqueologia de discurso, há um quarto aspecto importante: a formulação de estratégias ou escolhas temáticas. Nesse âmbito, Foucault (1987) indica os meios de análise que compõem uma estratégia arqueológica, os quais partem de dois princípios: a definição de pontos de incompatibilidade e o estabelecimento de instâncias específicas de decisão. Tais ações são construídas com vistas a admitir ou excluir do discurso certos enunciados.

Segundo Foucault (1987), com relação aos aspectos incompatíveis, torna-se necessário observar unidades de distribuição, pontos de equivalência, ligação e sistematização nos enunciados de uma discursividade. Por outro lado, no que se refere às especificidades, o autor destaca como movimentos relevantes: analisar a aproximação de enunciados ao que lhes é contemporâneo; estudar analogias, oposições e complementaridades com outros discursos; descrever delimitações e distinções entre campos discursivos; e, também, investigar a função que exerce um discurso sobre um campo de práticas não discursivas, analisando seus regimes e processos de apropriação.

Destaco a importância da etapa de formulação estratégica, porque sua operação torna possível individualizar uma formação discursiva à dimensão que permita sua apreensão arqueológica. De forma a operacionalizar esse movimento apreensivo sobre o discurso da pós-modernidade, optei por identificar incompatibilidades e equivalências de proposições que permeiam a discursividade em questão.

As incompatibilidades e equivalências se tornaram evidentes a partir de enunciações produzidas, principalmente, na segunda metade do século XX, no âmbito de sociedades ocidentais. Sugiro que a formação discursiva pós-moderna tem origem na obra de Nietzsche (2008 [1896]), tendo ganhado relevância na década de 1980 com os trabalhos de Lyotard (2009) e Habermas (2000). Essa investigação foca, portanto, nas diferentes compreensões e interpretações da pós-modernidade como condição paradigmática que envolve formas de sentir, pensar e agir na contemporaneidade. Por consequência, busco indicar analogias, aproximações, oposições, complementaridades e contradições em enunciados de vários autores, tais como: Zygmunt Bauman, Charles Jencks, Perry Anderson, Terry Eagleton, Fredric Jameson, Boaventura de Sousa Santos, David Harvey, Pedro Goergen e Luiz Carlos Freitas. Tal gesto foi elaborado no intuito de compreender a função da educação e das práticas pedagógicas nessa formação discursiva, assim como implicações para sua dinâmica na institucionalidade universitária.

Para Foucault (1987), uma formação discursiva não envolve hierarquias rígidas e estáticas; tanto objetos, quanto tipos de enunciações, formulações de conceitos e estratégias se articulam de modo a configurar um sistema de regras sem a sobreposição de um aspecto ao outro. Esse regimento não estruturado e não hierárquico compõe o amplo projeto analítico do sistema dispersivo de um discurso e não o encerra. A função discursiva, elementar para a análise arqueológica, depende da investigação de outro campo: o enunciativo. Nesse sentido, um olhar arqueológico de uma discursividade também se desdobra no estudo da formação de enunciados, porque faz emergir a singular existência desse elemento.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 1987, p. 31-32).

De forma a oferecer compreensões sobre a arqueologia de um discurso, torna-se necessário aprofundar pontos referentes ao enunciado. Este é um acontecimento, uma função existencial que se desdobra entre signos, sujeitos enunciadore, domínios associados e materialidade. Portanto, não há como desenvolver uma arqueologia discursiva sem ter como pressuposto uma análise enunciativa. Em outros termos, é imprescindível considerar o enunciado: como existência material; como signo relacionado a outro(s); como materialidade emitida, recebida e/ou transformada por um ou vários indivíduos; e, finalmente, como fundamento de campo enunciativo ou domínio específico. Assim:

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva (FISCHER, 2001, p. 202).

A análise descritiva de uma função enunciativa concebe como impossível isolar um enunciado, pois este se trata de algo não-visível e, ao mesmo tempo, não-oculto. Nesse sentido, sua presença é percebida no interior de frases, proposições e signos. Ressalto que

ele se encontra no limite da linguagem, na aparente ausência entre o invisível e o oculto. É por meio dos campos enunciativo e discursivo que a arqueologia foucaultiana emerge, pois, conforme Foucault (1987, p. 135-136):

[...] Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicações do tempo.

A relação entre função discursiva e função enunciativa possibilita que o olhar arqueológico direcione e aponte as possíveis implicações de uma discursividade. Nessa perspectiva, o discurso, como elemento material imbuído de subjetividade, é provocado por e provoca práticas. Esses movimentos são identificados nas ações de indivíduos emissores ou receptores de enunciados integrantes de uma vertente do pensamento, isto é, os sujeitos produtores de um discurso, ou que têm contato com ele, podem relacioná-lo, conjugá-lo, reforçá-lo e alterá-lo em variados interesses, influenciando aspectos sociais, culturais e éticos.

O que se chama “prática discursiva” pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1987, p. 136).

Essa noção de prática discursiva trouxe contribuições para a elaboração da presente pesquisa. Compartilhando com Foucault a compreensão do discurso como condição de existência para a função enunciativa, aponto seu poder como práxis influenciadora que potencializa a emergência de signos, enunciações e práticas humanas. Portanto, uma discursividade orienta, guia, questiona e produz posições de sujeito e subjetivações conectadas ao agir de indivíduos. Dessa forma, estabelecendo relações com

a questão norteadora dessa investigação - quais os rebatimentos do discurso da pós-modernidade para a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades? -, parto de dois pressupostos: primeiro, que as práticas discursivas no interior do discurso pós-moderno oferecem interpretações sobre o contexto social contemporâneo; segundo, que esses enunciados têm potencial indutivo de (trans)formar práticas pedagógicas de professores e gestores, quer seja para reproduzir ou alterar a dinâmica social recente.

A ação individual é permeada de interpretações sobre o contexto social no qual se insere, ou seja, a unidade entre pensamento e prática é sempre situada, condicionada. Nesse sentido, a percepção dessas condições é formada mediante os sentidos que os sujeitos fazem dos campos discursivos com os quais interagem. Por conseguinte, desenvolver compreensões sobre a discursividade pós-moderna se torna relevante uma vez que esse discurso gera efeitos diversos nas práticas e relações humanas.

No que se refere à formação discursiva pós-moderna, destaco duas dimensões preponderantes em seu interior: uma que consolida o *status quo* contemporâneo como fim da história, fim de crenças em metanarrativas e que concentra a intensificação, a flexibilização do capital e processos de coisificação da vida em geral, elementos esses que produzem inseguranças e incertezas; e outra, que percebe, no devir histórico, um desarranjo que prejudica a humanização e as possibilidades de “ser mais” (FREIRE, 1987) e que demanda a reformulação de perspectivas coletivas comunitárias socialmente justas e pacíficas que se contraponham ao capitalismo e ao neoliberalismo hegemônicos.

A arqueologia do discurso é construída no movimento dialético da dispersão, da complexa relação entre a plethora de sentidos e a totalidade de um significado único, essa estratégia metodológica é elaborada no desenrolar dos possíveis e variáveis significados de um dado significante. Segundo Foucault (1987), a arqueologia agrega: a lei de raridade, ou seja, nem tudo é sempre dito, pois em cada campo discursivo há significados e sentidos múltiplos que excluem alguns elementos; o tratamento na forma de exterioridade, porque foca no empírico, sem buscar a interioridade do sujeito enunciator; e, também, a direção de formas específicas de acúmulo. Especificamente, as acumulações se caracterizam pela remanência (elementos discursivos de outros âmbitos ou análises que podem ser desenvolvidos), a aditividade (os agrupamentos enunciativos não são sempre os mesmos, podendo receber adições) e a recorrência (enunciados recorrentes que surgem em várias funções enunciativas). Aponto que esses elementos podem ser percebidos na estreita relação entre os discursos moderno e pós-moderno, pois ambos interagem mediante

enunciações semelhantes e/ou recorrentes, que ora excluem, ora incluem aspectos presentes em cada uma dessas discursividades.

Ao observarmos as formações discursivas moderna e pós-moderna, é possível notar objetos remanescentes que sofrem adições e/ou alterações enunciativas, tais como: o desenvolvimento do capitalismo, a ideologia neoliberal, os limites e as fragilidades da ciência eurocêntrica, o advento e o avanço das novas tecnologias da informação, a intensificação da globalização, entre outras. Quando articulados, esses aspectos se unem em interpretações elaboradas por autores de vários campos do saber que caracterizam as condições socioculturais contemporâneas. Essas narrativas, de certo modo, contribuem no processo de compreensão da experiência humana em geral. Identificar os objetos mencionados faz parte do processo de investigação da positividade de um discurso, como nos indica Foucault (1987):

Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar, não o momento ou a marca da origem, mas sim as normas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma **positividade**. Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, ao nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso (FOUCAULT, 1987, p. 144, grifo do autor).

Na perspectiva foucaultiana, a positividade de um discurso se dá na mediação entre as formações discursivas e enunciativas. É esse aspecto que envolve e concentra as potencialidades de um discurso como influência. Semelhante à geometria analítica, um discurso é capaz de exercer “sombras”, portanto, a partir de um plano, rebater em outro. Assim, com base nas enunciações e na discursividade que formam sua positividade, um campo discursivo gera novos enunciados, bem como tensiona o pensamento e a ação individuais e coletivos.

A estratégia arqueológica, debruçada sobre esses elementos, alcança aquilo que Foucault (1987) chama de *a priori histórico*, ou seja, um tipo de historicidade desenvolvida a partir de um empírico transformável mediante discursos. Observando como exemplo a obra *As Palavras e as Coisas*, do próprio Foucault (2000), o autor sugere que, em algum momento da história humana, alguém passou a lidar com o ato de falar e

chamá-lo de linguagem para, em seguida, estudá-lo e torná-lo campo da Gramática. Assim como o “falar”, a humanidade tem construído um sistema de enunciabilidade e funcionamento acerca de inúmeros *a priori históricos*, o qual Foucault (1987) nomeia como “arquivo”. Nesse sentido, tal movimento de acúmulo forma uma ordem geral de (trans)formação enunciativa, com revelação jamais acabada, pois enquanto houver seres humanos produzindo discursos, haverá alterações em *a prioris*, acrescentando-os ao arquivo.

No âmbito da presente investigação, o *a priori histórico* em questão é o esforço de linguagem desenvolvido no intuito de categorizar um dado período histórico-cultural. Esse gesto é o elemento provocador de campos discursivos largamente estudados, tais como: antiguidade, pré-modernidade, modernidade, pós-modernidade, entre outros. Essas discursividades não dão conta da totalidade da experiência humana ao longo da história, no entanto, oferecem objetos, interpretações e orientações para a compreensão e o aperfeiçoamento de práticas sociais em geral.

A arqueologia é um conjunto de movimentos operados no sentido de compreender as procedências de formações discursivas e enunciativas, assim como as emergências em seu interior. Com essa perspectiva, ela objetiva: identificar discursos como práticas que envolvem regras de existência; observar discursos em sua especificidade, mostrando em que sentido são irreduzíveis e/ou divergentes e estipulando que tipos de regras e práticas discursivas atravessam seus enunciados; e, também, suscitar a descrição sistemática de um ou mais objetos de uma discursividade. A estratégia arqueológica lida com o antigo e o novo, isto é, a historicidade de um discurso. Ademais, procura delinear uma regularidade ao reconhecer o campo enunciativo em sua homogeneidade ou heterogeneidade e ao indicar hierarquias internas no próprio discurso.

Segundo Foucault (1987), o processo de hierarquização no âmbito de uma arqueologia parte de enunciados “reitores” presentes nas formulações originais e que se desdobram em transformações conceituais, emergências de noções inéditas e atualizações de técnicas (novas formas de enunciação). Com relação à discursividade pós-moderna, é possível indicar enunciados reitores em três pontos: primeiro, na crítica nietzschiana sobre os fundamentos da sociedade e da cultura moderna-ocidental; segundo, nos apontamentos sobre novos movimentos no campo das artes (em especial a literatura e a arquitetura), como nos falam Anderson (1999) e Jencks (1996); e, por fim, nas obras de Lyotard (2009) e Habermas (2000) que ensejam derivações no campo discursivo em questão, seja para confrontar ou reforçar suas ideias.

Um campo discursivo não é homogêneo, nem mesmo sua hierarquização se mantém constante, pois sofre alterações em seu devir. O que sugiro como enunciações reitoras foram recortes que me possibilitaram observar a procedência do discurso pós-moderno, bem como contradições inerentes que geraram debates derivados no interior dessa discursividade. Tanto sua procedência quanto os debates em seu interior geram tensões às práticas sociais em geral, o que inclui as pedagógicas, objeto dessa investigação. De algum modo, a arqueologia perscruta tais elementos, pois, conforme Foucault (1987, p. 179):

Uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. A análise arqueológica revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição, mas não para nivelar todas as oposições em formas gerais de pensamento e pacificá-las à força por meio de um *a priori* coator. Trata-se, ao contrário, de demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assume, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam.

Para o procedimento arqueológico foucaultiano as contradições são objetos de descrição analítica mediante derivações (proposições opostas presentes no interior da formação discursiva, sem alterar o regime por inteiro) e oposições intrínsecas (que extrapolam a formação e opõem teses de diferentes regimes de discurso). Quando voltada a esses pontos, a arqueologia foca na inadequação de objetivos, nas divergências entre modalidades enunciativas, nas incompatibilidades e na exclusão de conceitos. Esses movimentos têm as funções de observar o campo enunciativo, reorganizá-lo e criticá-lo. Como mencionado anteriormente, no que se refere à presente pesquisa, o discurso da pós-modernidade foi correlacionado com a discursividade moderna no sentido de sugerir e compreender contradições. Outrossim, a formação discursiva pós-moderna foi aproximada aos enunciados concernentes à Educação, à Pedagogia e à universidade como instituição social.

Com relação aos objetivos da arqueologia discursiva, Foucault (1987) afirma seu sentido na comparação entre formações discursivas, na construção de analogias e diferenças, assim como na demarcação de vetores temporais de derivação. Ademais,

pretende explicitar relações entre campos discursivos e domínios não discursivos por meio de conexões com instituições, acontecimentos políticos e práticas diversas.

A intencionalidade da presente pesquisa se constitui na compreensão de rebatimentos do discurso da pós-modernidade para a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades. Nesse sentido, com base na estratégia arqueológica, sugiro a procedência da discursividade pós-moderna e aponto alguns enunciados dela decorrentes sem encerrar o debate sobre a constante (re)formulação desse campo discursivo. As enunciações da pós-modernidade surgem como interpretações do período histórico-cultural emerso em meados do século XX, momento paradigmático que envolve críticas à modernidade e aspectos materiais e culturais que indicam sua suposta superação. O estudo foi conduzido com vistas a estabelecer diálogos entre essas narrativas e suas implicações para a pedagogia universitária.

Em suma, a arqueologia foucaultiana é um esforço teórico-metodológico que investiga um dado discurso em sua positividade, encontrada mediante o escrutínio de suas funções discursivas e enunciativas, as quais, por sua vez, estão conectadas às análises de signos e objetos; às enunciações e posições subjetivas; à formação de conceitos e sua existência material; e às estratégias e domínios associados.

Segundo Machado (2001) e Gonçalves (2009), mesmo que a estratégia arqueológica fosse e ainda seja interessante para a compreensão da dinâmica e da historicidade de um dado discurso, esse procedimento foi ampliado por Foucault em trabalhos posteriores, especialmente a partir da obra *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 2001). Com base na arqueologia é possível investigar uma formação discursiva, porém esse processo traz como necessidade analisar as capacidades, a constituição e o exercício de poder e influência de uma discursividade. Nessa perspectiva, a segunda fase da análise de discursos com matriz foucaultiana - nomeada genealogia - agrega a esses aspectos, porque:

A genealogia permite o questionamento e a percepção dos efeitos centralizadores de poder que vinculam os discursos científicos formulados em nossa sociedade e que fazem determinados saberes serem considerados e outros não, estabelecendo uma escala hierárquica e classificatória. Nesse sentido, a genealogia permite compreender porque em uma sociedade se considera um saber sobre o outro. Analisa-se assim, as condições de emergência de determinado saber em uma dada sociedade (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2011, p. 175).



A estratégia genealógica investiga relações enunciativas no interior de discursos com vistas a: inferir as possíveis influências que uma discursividade exerce sobre práticas individuais e sociais; sugerir e questionar motivos pelos quais determinados enunciados vão sendo excluídos e hierarquizados; indicar possibilidades de intervenção nessa hierarquização, no intuito de reorganizar o jogo discursivo.

Como afirma Foucault (2014), a genealogia aponta formas de entrelaçamento de discursos e práticas, uma relação de saber-poder, isto é, a articulação entre modos de enunciação, objetos discursivos e posições subjetivas que consolidam técnicas, maneiras de agir e pensar. Assim:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode se desenvolver fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. Seria talvez preciso renunciar a crer que o poder enlouquece e que em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa se tornar sábio. Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Em suma, a estratégia arqueogenealógica se baseia, primeiro, na arqueologia, que perscruta o surgimento, a construção, a dispersão e as dinâmicas de poder internas/externas de um discurso; e, segundo, na genealogia, que observa a potencialidade de uma discursividade como fundamento de saber-poder, assim como disputas e resistências dos possíveis sujeitos relacionados a essa formação discursiva. Foucault (2001) sintetiza tal projeto do seguinte modo:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de criação dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais - menores, diria talvez Deleuze - contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes

libertos da sujeição que emergem desta discursividade. Isto para situar o projeto geral (FOUCAULT, 2001, p. 172).

No caso dessa investigação, a genealogia é empregada no sentido de identificar e apontar os “efeitos positivos” que uma discursividade pode induzir, aspectos úteis mesmo que “marginais”, como afirma Foucault (2014, p. 27). Portanto, com base em uma perspectiva arqueogenealógica, é possível sugerir que o discurso pós-moderno concentra tanto enunciados que afirmam a continuidade do paradigma moderno quanto outros que indicam a necessidade de sua superação. Nesse sentido, enunciações que explicitam a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade envolvem potencialidades para a reformulação de práticas e instituições sociais, elementos os quais demandam investigação.

Eduardo Silva (2014) ressalta a importância da perspectiva foucaultiana para pesquisas em educação, tendo em vista que ela auxilia na investigação das dinâmicas de saber-poder mediante apropriações discursivas. Fischer (2001, p. 204) complementa essa perspectiva ao afirmar que:

Considerando nossos atos ilocutórios - atos enunciativos, atos de fala -, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar seguindo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

A educação é permeada por inúmeros discursos. Segundo Moruzzi e Abramowicz (2011, p. 180), no âmbito educacional, a arqueogenealogia discursiva investiga campos enunciativos referentes à prática docente, à formação de professores, às diferenças, à diversidade, à avaliação, à sexualidade, à criança, à infância e tantos outros fatores que compõem a dinâmica de saberes pedagógicos. No interior dessa discursividade, emergem contradições, tais como: a educação como mercadoria ou bem público; a formação para conservação ou transformação social; o professor como profissional técnico ou reflexivo, entre outras.

O discurso pós-moderno no campo da educação reverbera em aspectos relativos à epistemologia de práticas pedagógicas. Nesse sentido, dialoga com a racionalidade subjacente ao saber-fazer da área, haja vista a relevância da relação entre conhecimento

e fenômeno educativo. Conforme Franco (2001), é por meio da Pedagogia que o agir educacional se faz científico, envolvendo compreensões e posturas relativas ao conhecimento, isto é, sobre seus processos de construção na aprendizagem e/ou no ensino. Desse modo, a discursividade pós-moderna induz a emergência de questões como, por exemplo: qual o sentido da ação docente na atualidade? Como essa se constrói em tempos recentes? Quais fundamentos podem sustentar as práticas pedagógicas de modo a reproduzir ou transformar as condições socioculturais contemporâneas? Essas perguntas apontam tensões, especialmente para a formação e profissionalização de professores, a criação instituições educacionais e a formulação de políticas públicas nesse segmento.

Perante o exposto, realço que a arqueogenealogia se configura como relevante recurso em minha investigação. Essa estratégia teórico-metodológica me possibilita a apreensão do discurso pós-moderno e seus consequentes rebatimentos mediante inferência e interpretação. Todavia, ainda que seja um processo pertinente a essa pesquisa, a arqueogenealogia discursiva não avança em intenções propositivas ou sugestivas. Nessa perspectiva, segundo McLaren (1987), fundamentos metodológicos como o mencionado acima podem ser articulados a narrativas críticas que possibilitem ao investigador não somente compreender e interpretar a dinâmica discursiva pós-moderna, mas também focar em práticas específicas e sugerir possíveis transformações.

O signo é o fundamento da linguagem, mediante o qual um feixe de interpretações, posturas e coisas é articulado. Um signo designa formas, dimensões e, de certo modo, representa um objeto. Uma coisa provoca, um signo invoca. Eis o que Foucault (2016, p. 25) nos fala sobre esses aspectos:

[...] os signos invocam, do exterior, pela margem que desenham, pelo recorte de sua massa no espaço vazio da página, a própria coisa que falam. E, em retorno, a forma visível é cavada pela escrita, arada pelas palavras que agem sobre ela do interior e, conjurando a presença imóvel, ambígua, sem nome, fazem emergir a rede das significações que a batizam, a determinam, a fixam no universo dos discursos.

Um signo carrega e tenta fixar múltiplos sentidos de uma coisa em seu interior. No caso do signo “pós-modernidade”, esse concentra esforços de periodização histórico-cultural, críticas aos fundamentos da modernidade e narrativas interpretativas sobre a dinâmica social contemporânea. Nessa perspectiva, ele pode ser compreendido como discurso paradigmático emerso no sentido de questionar as bases da discursividade moderna, isto é, noções de razão e sujeito que sustentam modos éticos, políticos e

epistêmicos basilares às práticas e instituições humanas desenvolvidas ao longo dos últimos séculos. Ademais, essa formação discursiva articula tais posições à intencionalidade de categorização histórica e entendimentos sobre a ordem – ou talvez desordem – social vigente.

Por um lado, o discurso moderno sugere processos de normalização, padronização e ordenação como elementos sociais, enquanto, por outro, a discursividade pós-moderna tensiona tais características ao indicar a importância e a relevância do acolhimento e convivência com a diversidade e a incerteza, aspectos que, nessa visão, são primordiais e distintivos da condição humana. Assim, práticas e instituições sociais tendem a ser (re)formuladas no sentido da pluralidade de uma ética da alteridade.

O signo “pós-modernidade”, tido como discurso, não se encerra em uma única interpretação. Portanto, com a estratégia arqueogenealógica na presente investigação, busco sugerir a procedência e algumas vertentes contraditórias no interior da discursividade pós-moderna. Por consequência, busco desenvolver compreensões sobre esse discurso e explorar articulações entre o mesmo e a dinâmica social recente.

No caso da presente investigação, aproximo a arqueogenealogia discursiva às narrativas sociológicas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos, tendo em vista que ambos os autores produziram vasta obra que se insere nas discursividades moderna e pós-moderna. Seus trabalhos auxiliam no entendimento da contradição entre essas duas formulações discursivas e oferecem valiosas contribuições para a apreensão do movimento produzido pela articulação entre as enunciações, as posições subjetivas e os objetos que as permeiam.

Tanto Bauman quanto Sousa Santos proporcionam interpretações e orientações sobre formas de sentir, pensar e agir imbricadas pelas críticas pós-modernas. Desse modo, seus trabalhos nos possibilitam refletir e reorientar práticas e instituições, especialmente as pedagógicas, que são objeto desta pesquisa.

### 2.3 AS NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS DE ZYGMUNT BAUMAN E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: A RETROTOPIA, A UTOPIA PÓS-COLONIAL E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UNIVERSIDADES

Como apontado nas seções anteriores, a estratégia arqueogenealógica oferece a possibilidade de investigar campos discursivos com vistas a identificar suas procedências, assim como emergências e debates em seu interior. No entanto, esse gesto teórico-

metodológico se torna mais potente quando articulado a teorias sociais críticas, uma vez que essas perspectivas auxiliam na orientação de ações e no desenvolvimento de reflexões que podem colaborar para a transformação social.

Para somar à análise discursiva de matriz foucaultiana, utilizei as narrativas sociológicas de Zygmunt Bauman e Boaventura de Sousa Santos. Apesar de distintas as obras de ambos os autores possuem semelhanças e aproximações que colaboram para a investigação de práticas pedagógicas universitárias na atualidade. Suas interpretações sociais se inserem na dinâmica do discurso pós-moderno, haja vista que compartilham o princípio de que estamos a vivenciar uma transição paradigmática. Essa transformação é captada, analisada e criticada por enunciados presentes na contradição discursiva entre modernidade e pós-modernidade.

Com isto assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática, e portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais. Assume-se também que não basta continuar a criticar o paradigma ainda dominante, o que, aliás, está feito já à saciedade. É necessário, além disso, definir o paradigma emergente. Esta última tarefa, que é de longe a mais importante, é também de longe a mais difícil. É-o sobretudo porque o paradigma dominante, a modernidade, tem um modo próprio, ainda hoje hegemônico, de combinar a grandeza do futuro com a sua miniaturização. Consiste na classificação e fragmentação dos grandes objetivos em soluções técnicas que têm de característico o serem credíveis para além do que é tecnicamente necessário. Este excesso de credibilidade das soluções técnicas, que é parte intrínseca da cultura instrumental da modernidade, oculta e neutraliza o déficit de futuro delas. Por isso, tais soluções não deixam pensar o futuro, mesmo quando elas próprias já deixaram de o pensar (SOUSA SANTOS, 2013, p. 335).

A afirmação acima aponta a necessidade de irmos além da crítica à modernidade e compreendermos a condição social emergente que tem sido discutida na formação discursiva pós-moderna. Sousa Santos (2013) indica a relevância de sugerir e construir soluções políticas que possibilitem maior justiça social no contexto contemporâneo recente. De certo modo, é possível notarmos tais perspectivas também nos trabalhos de Bauman, ou seja, os dois estudiosos oferecem entendimentos similares do paradigma emergente e sugerem possibilidades de atuação social em seu interior visando promover o aperfeiçoamento do convívio coletivo nas sociedades, especialmente as ocidentais. As narrativas sociológicas aqui articuladas convergem na práxis, portanto, desenvolvem reflexões e orientações de ações humanas.

Não obstante, há uma imprescindível distinção nas elaborações teóricas desses autores: a identificação do processo de transição paradigmática. Bauman e Sousa Santos

partem desse ponto para conceber suas interpretações e, por consequência, o analisam estabelecendo relações com aspectos econômicos, éticos, políticos e epistêmicos que o envolvem, compondo o discurso pós-moderno. No entanto, de modo diferenciado, Bauman define a passagem da modernidade para a pós-modernidade como movimento de derretimento em que fundamentos do discurso moderno, assim como instituições sociais vinculadas a esse vão se diluindo mediante a aceleração da dinâmica social. Sousa Santos, por sua vez, vê no processo transitório a oportunidade de superação de desigualdades sociais e a construção de uma pós-modernidade mais plural e equânime.

Na perspectiva de Bauman, o transcurso paradigmático tem sido desenvolvido e ampliado com a globalização, as transformações no sistema capitalista e o surgimento de novas tecnologias da informação (BAUMAN, 2001). Tal aspecto pode ser exemplificado com relação ao exercício do poder, uma vez que:

O que leva tantos a falar do “fim da história”, da pós-modernidade, da “segunda modernidade” e da “sobremodernidade”, ou a articular a intuição de uma mudança radical no arranjo do convívio humano e as condições sociais sob as quais a política-vida é hoje levada, é o fato de que o longo esforço para acelerar a velocidade do movimento chegou a seu “limite natural”. O poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico – e assim o tempo requerido para o movimento de seus ingredientes essenciais se reduziu à instantaneidade. Em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente **extraterritorial**, não mais limitado, nem mesmo desacelerado, pela resistência do espaço (o advento do telefone celular serve bem como “golpe de misericórdia” simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem – a diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer) [...] (BAUMAN, 2001, p. 18-19, grifo do autor).

Portanto, em seus estudos sobre características da vida moderna, Bauman (2010) notou numerosos aspectos de sociedades contemporâneas que desafiam e indicam transformações e o início da superação da modernidade para um paradigma ainda difícil de se compreender:

Em meus estudos acerca dos atributos característicos da vida moderna, notei que um bom número de aspectos da sociedade contemporânea desafiava acintosamente as expectativas sugeridas pela opinião em geral aceita sobre como é e o que constitui a vida em tempos modernos. O volume de "anormalidades", de "exceções à regra", tornava questionável a "norma" e a "regra" assumida de forma aberta ou tácita pelo discurso dominante que se referia a uma "modernidade". Se a vida moderna era de fato como a teoria aceita da modernidade me ensinara, então o que eu descobri sobre a realidade atual não era mais a "modernidade", e sim outra coisa. Mas o quê? (BAUMAN, 2010, p. 10).

A primeira saída que o autor encontrou para a conceituação dessas exceções à regra moderna, foi utilizar o termo “pós-modernidade”. Isso indica que a convergência central desse conceito é o fato de ele ser “algo diferente da modernidade” (BAUMAN, 2010, p. 11), no entanto, tal termo não nos oferece com clareza um único significado:

Em suma, o principal significado da ideia de pós-modernidade é que ela é algo diferente da modernidade. Ele indica, portanto, que a modernidade já não é a nossa forma de vida, que a Era Moderna está encerrada, que ingressamos hoje em outra forma de viver. Mas essa ideia ofereceu pouca orientação sobre a identidade desta "outra forma", de suas regras próprias, de sua lógica própria e de suas características definidoras. Em razão dessas três deficiências (o caráter "negativo", a indicação de um fim da modernidade e a escassez de informações que apresenta a respeito dos atributos próprios dessa nova forma de vida), a ideia de "pós modernidade" pareceu-me desde o início uma solução provisória para o dilema (BAUMAN, 2010, p. 11).

O dilema que Bauman indica é fundamental na contradição entre modernidade e pós-modernidade. O segundo termo é diferente do primeiro, porém concentra, questiona, amplia e/ou aprofunda seus aspectos. É um movimento de transição, um processo histórico-cultural interpretado por enunciados que compõem formações discursivas que se confrontam, se entrecruzam. Não obstante, esses discursos convergem e divergem a depender do objeto específico em debate.

No caso de mudanças industriais e suas implicações para o trabalho, pode-se afirmar que, se a modernidade foi marcada pela industrialização via máquinas a vapor, carvão e/ou energia elétrica, a suposta transição para a pós-modernidade tem sido reconhecida no avanço da indústria digital. Nesse exemplo, a velocidade de informações, do trabalho e do transporte de pessoas foram ampliados vertiginosamente e serviram de base para alterações sociais. Portanto,

A modernidade era uma concepção de movimento e mudança que acabaria por fazer das movimentações e transformações algo redundante, obrigando-as a operar fora de suas próprias atividades - uma concepção de movimento e mudança, mas com uma linha de chegada. O horizonte que a modernidade mirava era a visão de uma sociedade estável, solidamente enraizada, da qual qualquer desvio mais acentuado apenas pode ser uma mudança para pior [...] A partir dessa conclusão, só havia um pequeno passo a se dar para definir como "líquido-moderna" aquela forma emergente de vida, aquela forma que era moderna de uma maneira radicalmente diferente daquilo que havíamos testemunhado (e de que havíamos participado) antes. Uma forma de vida digna de nota sobretudo por sua reconciliação com a ideia de que, assim como todas as substâncias líquidas, também as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas que produzimos são e continuarão a ser como estas, "até segunda ordem"; que elas não podem manter e não manterão suas formas por muito

tempo. Em outras palavras, que entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar. Se o "fundir a fim de solidificar" era o paradigma adequado para a compreensão da modernidade em seu estágio anterior, a "perpétua conversão em líquido", ou o "estado permanente de liquidez", é o paradigma estabelecido para alcançar e compreender os tempos mais recentes – esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas (BAUMAN, 2010, p. 12-13).

A modernidade líquida indicada por Bauman (2001) aponta o surgimento de uma pós-modernidade caracterizada pela intensificação do capitalismo mediante o aprofundamento de processos sociais como a globalização, o consumismo, a individualização e a privatização da esfera pública. Essa dinâmica político-econômica influencia e é reproduzida por aspectos socioculturais que alteram as relações humanas em geral, características como o uso de redes sociais, telefones celulares, entre outras mídias de massa que geram ansiedade e insegurança, assim como se valem do distanciamento físico para sua utilização.

A interpretação sociológica de Bauman (1999) é desenvolvida a partir do entendimento da modernidade como discurso paradigmático e hegemônico marcado pela classificação, ordem e divisão exercidas pela razão. Em outros termos, a narrativa do autor tem como princípio a luta constante do ser humano contra a ambivalência<sup>6</sup> que permeia e retroalimenta as incertezas de sua condição existencial, pois:

A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. Embora nascida do impulso de nomear/classificar, a ambivalência só pode ser combatida com uma nomeação ainda mais exata e classes definidas de modo mais preciso ainda: isto é, com operações tais que farão demandas ainda mais exigentes (contrafactuais) à descontinuidade e transparência do mundo e assim darão ainda mais lugar à ambiguidade. A luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quando autopropulsora [...] (BAUMAN, 1999, p. 11).

Segundo Bauman (1999), o esgotamento que a conjuntura social emergente na segunda metade do século XX apresenta é resultante do desenvolvimento da racionalidade moderna-eurocêntrica em seu movimento ordenador, ou seja, da utilização

---

<sup>6</sup> A ambivalência em Bauman não significa ignorar contradições sociológicas, pelo contrário, constitui-se como dispositivo que nos leva a observá-las, aspecto esse que será aprofundado nas subseções adiante. Por exemplo, identifica-se tal condição no conceito "universidade", uma vez que esse pode indicar ora instituição privada, ora pública ou as duas juntas, a depender da narrativa e o ambiente social em referência. Entretanto, ressalta-se que universidade pública não é privada e vice-versa. Assim, "universidade" seria um termo ambivalente, porque concentra contradições em seu interior, podendo surgir em contextos nos quais perspectivas contraditórias se apresentam como linguisticamente válidas. O sistema de educação superior no Brasil é peculiar nesse sentido, haja vista que podemos utilizar "universidade" nos referindo simultaneamente às organizações acadêmicas privadas e às instituições públicas considerando as variadas contradições que as envolvem.



da razão como recurso que intenciona organizar o mundo aparentemente caótico com o qual o humano se depara. Essa característica percorre a obra do autor, especialmente com suas análises voltadas para a incessante busca de mitigação de incertezas, porque:

[...] A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderia ser concebida para o discernimento da ambivalência total, do acaso do caos. A ordem está continuamente engajada na guerra pela sobrevivência. O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos. O outro da ordem é o miasma do indeterminado e do imprevisível. O outro é a incerteza, essa fonte e arquétipo de todo medo. Os tropos do “outro da ordem” são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a ambiguidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência (BAUMAN, 1999, p. 14).

Nessa perspectiva, a modernidade tem sido construída, intensificada e transformada mediante sua característica de constituir-se como discurso diferenciador. Ela avança como discursividade que não somente nomeia, classifica, distingue, mas, especialmente, hierarquiza, inferioriza e define posições de poder. É nesse movimento que o discurso pós-moderno encontra seus espaços de emergência e sentido, isto é, pela contradição, argumentação e questionamentos relacionados aos fundamentos da modernidade.

O ímpeto ordenador que articula o discurso moderno e os componentes histórico-culturais que ele engendra (a globalização, o capitalismo hegemônico, a ciência eurocêntrica, entre outros) é também a base para sua crítica. Logo, a pós-modernidade surge como campo de disputas no qual concorrem narrativas que podem influenciar formas de sentir, pensar e agir na contemporaneidade. Modos esses que tanto podem manter e aprofundar condições modernas – como sinaliza Bauman – quanto configurar e sugerir movimentos de oposição e resistência à dinâmica social atual. Nesse sentido, segundo Sousa Santos (2013, p. 52):

[...] A transição paradigmática tem vindo a ser entendida de dois modos antagônicos. Por um lado, há os que pensam que a transição paradigmática reside numa dupla verificação: em primeiro lugar, que as promessas da modernidade, depois que esta deixou reduzir as suas possibilidades às do capitalismo, não foram nem podem ser cumpridas; e, em segundo lugar, que depois de dois séculos de promiscuidade entre modernidade e capitalismo tais promessas, muitas delas emancipatórias, não podem ser cumpridas em termos modernos nem segundo os mecanismos desenhados pela modernidade. O que é verdadeiramente característico do tempo presente é que, pela primeira vez neste século, a crise de regulação social corre de par com a crise de emancipação social. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo inquietante ou de oposição. A segunda versão da transição é a dos que pensam que o que está em crise final é precisamente a ideia moderna de que há promessas, objetivos trans-históricos a cumprir e,

ainda mais, a ideia de que o capitalismo pode ser um obstáculo à realização de algo que o transcende. As sociedades não têm de cumprir nada que esteja para além delas, e as práticas sociais que as compõem não têm, por natureza, alternativa nem podem ser avaliadas pelo que não são. Esta versão da transição paradigmática é o que designo por pós-modernismo reconfortante ou de celebração (SOUSA SANTOS, 2013, p. 52).

Os enunciados que compõem as perspectivas de resistência ou oposição no âmbito da pós-modernidade sugerem o processo racional de ordenação do mundo como gesto que oculta diferenças e alternativas divergentes às tradicionais. Nessa perspectiva, o discurso moderno é interpretado, influenciado e influenciador de uma dinâmica social que negligencia e/ou diminui culturas de povos “primitivos” ou “selvagens” (especialmente aqueles não-europeus); identifica as mulheres como seres diferentes, inferiores e menos capazes que os homens; caracteriza práticas econômicas solidárias e coletivistas como inviáveis; esconde a diversidade de gênero com o pressuposto de que são distorções construídas ou opcionais, entre outras coisas. Por consequência, as vertentes pós-modernas oposicionistas se insurgem como elaborações enunciativas que visam a superação da modernidade que divide, classifica e hierarquiza.

Nesse sentido, no âmbito político-social, o discurso pós-moderno se torna campo de possibilidades. O devir social interpretado e influenciado pela pós-modernidade de oposição se desdobra em oportunidades, em terreno fértil para o desenvolvimento de movimentos contra-hegemônicos que têm como base a inclusão de subjetividades outrora excluídas pela modernidade etnocêntrica. Assim, outros saberes, vozes, experiências, perspectivas éticas e políticas dialogam com a tessitura social “normalizada” passível de modificação com vistas a produzir um ambiente mais justo e equânime.

Bauman não utiliza explicitamente em seus textos o termo pós-modernidade de oposição ou resistência, em certo momento até mesmo o abandona, como mencionado anteriormente. No entanto, é possível aproximá-lo dessa perspectiva, uma vez que o autor afirma a solidariedade e o diálogo como caminhos para a justiça social no contexto atual.

Ser solidário supera a mera tolerância, não é somente conviver com diferenças, mas aceitá-las, defendê-las. A solidariedade é uma ação que nasce da diversidade do coletivo para a coletividade, pois, conforme Bauman (1999, p. 271):

[...] A tolerância como “mera tolerância” é moribunda; só pode sobreviver sob a forma de solidariedade. Simplesmente não basta ficar satisfeito com o fato de a diferença do outro não limitar ou ameaçar a nossa - uma vez que algumas diferenças, de alguns outros, voltam-se evidentemente para constranger e prejudicar. A sobrevivência no mundo da contingência e diversidade só é possível se cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária

da sua própria preservação. A solidariedade, ao contrário da tolerância, que é sua versão mais fraca, significa disposição para lutar; e entrar na luta em prol da diferença alheia, não da própria. A tolerância é egocêntrica e contemplativa; a solidariedade é socialmente orientada e militante.

Tanto Bauman quanto Sousa Santos partem do princípio da diferença como fundamento para a convivência harmoniosa em sociedade. Ao invés de nos valermos das diferenças para dividir, subjugar e hierarquizar, torna-se urgente observá-las com “alegria e prazer” (BAUMAN, 1999, p. 269). De certo modo, a emancipação na perspectiva do discurso moderno é compreendida e construída em forma homogeneizante. Entretanto, alguns enunciados da discursividade pós-moderna, especialmente os de Bauman e Sousa Santos, indicam que o processo de emancipação social só será possível se reconhecermos e respeitarmos as várias formas de existência humana e não-humana.

É mediante o princípio da diferença que poderemos vislumbrar horizontes de justiça social e aperfeiçoamento da convivência coletiva. Como afirma Sousa Santos (2007a), necessitamos reconstruir a emancipação, ou seja, a liberdade de existência de sujeitos, em uma perspectiva interseccional, que tenha como ponto de partida as diferenças intrínsecas à condição humana, mas que também opere com convergências no sentido da superação de regimes de opressão e exclusão. Portanto, projetos, práticas e instituições que vislumbrem tal objetivo terão como fundamento a dialética entre diferença e igualdade, uma vez que perscrutarão momentos nos quais ambas serão respeitadas, defendidas e/ou incentivadas conforme for pertinente.

Desenvolver práticas sociais que se pautem por esses fundamentos é um processo que depende de diálogo, da troca mútua entre subjetividades diversas e que se reconhecem na diferença. Como dito no início desse capítulo, a linguagem é um meio e, por consequência, recurso que utilizamos e do qual podemos seguir nos valendo para construir unidade na diversidade. Nesse sentido, a habilidade linguística humana se destaca como elemento articulador de aproximações entre experiências singulares.

Bauman (2017, p. 154) afirma que as pessoas usam o diálogo não somente para esclarecer interesses, mas para definir sua identidade. Esse gesto é permeado de cisões entre eu/tu, nós/eles, porém, tem como potencialidade “levar o destino da coabitação pacífica, da solidariedade e das colaborações entre seres humanos” para o âmbito público cotidiano. Para alcançar essa potência, é preciso que haja um diálogo recíproco e solidário, como afirma Sousa Santos (2018a, p. 87):

O registro oral pode ser muito mais anárquico, mais caótico, quiçá menos cuidado, mas, sendo mais íntimo, permite uma conversa em vez de uma expropriação, permite um diálogo. O importante é que a conversa seja recíproca e solidária e não outra coisa. [...]

No entanto, como já comentado anteriormente, os tempos recentes têm engendrado condições socioculturais marcadas pela digitalização de práticas sociais, incertezas e insegurança. A aceleração do capitalismo flexível, rentista e globalizado impõe aos seres humanos experiências cada vez mais velozes, fragmentadas, fragilizadas e individualizadas, exigindo tranquilidade, resiliência e esperança como formas de resistência e superação. Nesse contexto, torna-se necessário construir alternativas democráticas de suporte e de coletividade.

Diante de momentos de incerteza e dificuldade, Bauman (2017, p. 10) afirma que os humanos tendem a desenvolver e buscar “retrotopias”, isto é, voltar a um passado nostálgico, supostamente pacífico e idílico em que a vida seria mais segura e confortável. Segundo o autor, essas são “visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu, em vez de se ligarem a um futuro ‘ainda todavia por nascer’”. As retrotopias são negativas quando rechaçam a utopia, rejeitando possibilidades de aprimoramento da vida coletiva. Por outro lado, Bauman sugere “negar a negação”, tornando-se necessária, nessa perspectiva, a retrotopia construtiva e afirmativa, compreendida como:

[...] a substituição da ideia de “perfeição suprema” por uma hipótese de incompletude e dinamismo endêmico da ordem que ela promove, permitindo, por conseguinte, a possibilidade (bem como a deseabilidade) de uma sucessão infinita de mudanças posteriores, as quais aquela ideia a priori deslegitima e obstaculiza. Fiel ao espírito utópico, a retrotopia deriva seu estímulo da esperança de reconciliar, finalmente, **segurança e liberdade**, feito que nem a visão original nem sua primeira negação tentaram alcançar – ou, se tentaram, fracassaram (BAUMAN, 2017, p. 14, grifo do autor).

A retrotopia afirmativa é possível mediante o retorno à separação fundamental, ou seja, à diferenciação estabelecida no processo eu/outro, nós/eles, comum/estranho. Não significa somente um olhar ao passado, mas também sua reconfiguração para possibilitar um novo horizonte. De certa maneira, a retrotopia de Bauman (2017) compartilha o princípio da diferença com a reafirmação da utopia proposta por Sousa Santos (2013, p. 63-64):

[...] a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global, não só dos modos de produção, mas também do

conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica porque não tem um sujeito histórico privilegiado. Os seus protagonistas são todos os que, nas diferentes constelações de poder que constituem as práticas sociais, têm consciência de que a sua vida é mais condicionada pelo poder que outros exercem sobre eles do que pelo poder que exercem sobre outrem [...]

Tanto Sousa Santos quanto Bauman oferecem interpretações sobre o paradigma discursivo dominante - a modernidade - e apontam elementos de sua transição particularmente identificada na discursividade pós-moderna. Para ambos, a dinâmica social atual indica um desencantamento com as promessas modernas de emancipação, especialmente articuladas pela cientificidade moderna e pela atual organização político-econômica (BAUMAN, 1999; SOUSA SANTOS, 2013). Assim, a ciência capaz de gerar conforto e longevidade aos seres humanos é a mesma que objetifica a natureza, desconsiderando o humano como parte dela. Outrossim, o capitalismo, que possibilitou a produção de bens e serviços em larga escala, é o mesmo que acelera o processo de mudança climática e destrói ecossistemas. Portanto, o discurso moderno, que pretende ordenar o mundo, livrá-lo do caos e garantir a sobrevivência humana, também acaba por produzir mais caos, desordem e sofrimento.

A atualidade é marcada por características coloniais, porque “a colonialidade capitalista moderna, eurocêntrica e patriarcal consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 65). Em consequência, a realidade atual se constitui com hierarquizações de gênero, etnia e capacidade econômica. Uma constituição social que pode ser identificada como “império cognitivo”, capaz de reproduzir dominação e opressão (SOUSA SANTOS, 2020a). Tais aspectos indicam a necessidade de construirmos alternativas democráticas, compartilhadas e que produzam um cenário social pós-colonial que rompa com essa perspectiva.

Cabe lembrar que o discurso pós-moderno se organiza como campo de lutas no qual há tanto enunciados que fortalecem princípios e aprofundam a dinâmica social moderna, nos “prendendo” a um paradigma marcado pela injustiça social, quanto enunciações que os rejeitam, sugerindo alternativas para sua superação.

Seja pelas vias da retrotopia afirmativa, seja pelo caminho utópico ecológico-democrático, o desafio que surge para a comunidade global é a tarefa de buscar

constantemente a unidade na diversidade. Para tanto, torna-se necessário que o princípio da diferença, isto é, de que nossas desigualdades não nos hierarquizam, assim como nossa igualdade não nos homogeneiza, se constitua como fundamento para práticas sociais contemporâneas.

A educação é um fenômeno social que depende de um horizonte, pois educamos outros e a nós mesmos com vistas a algum objetivo. Relacionando as obras de Bauman e Sousa Santos, especialmente com relação a suas perspectivas educacionais, Jung, Nogaro e Sudbrack (2016, p. 156) questionam se é possível educar sem projetos:

[...] É possível educar sem acreditar em projetos, possibilidades e na capacidade humana de mudança? Educar exige o cultivo da esperança, a crença no devir humano e no cultivo de relações verdadeiras entre quem ensina e quem aprende. A sociedade contemporânea parece ser mais o cenário do fim das utopias do que um campo de possibilidade para instauração ou emergência das mesmas. Como pensar em possibilidades, falar de algo que ainda se tornará em meio a um cenário tomado pelo pragmatismo, praticidade, concreto, mensurável em resultados palpáveis? Torna-se desafio cada vez maior para quem atua na educação falar e acreditar em utopias, muito mais complicado ser defensor e arauto das mesmas, pois educar é trabalhar com o incerto, com o não palpável [...]

Nessa perspectiva, o professor se torna agente relevante, haja vista que entre suas funções está a de recuperar esperanças, identificar e indicar caminhos sustentáveis em meio às incertezas contemporâneas. As práticas pedagógicas nas diferentes instituições educacionais são articuladoras, construtoras e reprodutoras de conhecimento. O saber-fazer pedagógico não está distante de uma reflexão epistêmica, ao contrário, vincula-se a essa.

A epistemologia de práticas pedagógicas se volta ao conhecimento como atributo humano mediado por condições objetivas e subjetivas, portanto, concretas, éticas e políticas, que formam subjetividades. A digitalização social e o avanço do capitalismo que reifica a vida vão se consolidando como desafios para profissionais da educação em geral e para outros sujeitos envolvidos, tais como alunos e gestores públicos. Com isso,

A escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições. Tudo isso torna inquestionável a necessidade de uma nova forma de ver a escola e a função do professor, que precisa desenvolver uma nova cultura profissional, provocando uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação. Além disso, dentro do contexto em questão, o professor necessita formar-se

para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. A formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se eduquem para poder conviver com a mudança e a incerteza (JUNG; NOGARO; SUDBRACK, 2016, p. 163).

Defronte a tais desafios, a esfera pública vai sendo esvaziada, haja vista a diminuição da presença do Estado, do coletivo social, em benefício dos interesses privados, individualistas e de mercado. As obras de Bauman e Sousa Santos convergem no intuito de oferecer subsídios e compreensões sobre a função da educação nesse cenário. Desse modo, indicam a urgência do desenvolvimento de práticas pedagógicas que enfrentem o contexto social atual.

Partindo da Pedagogia Crítica como racionalidade e sustento às práticas e instituições educacionais, podemos vislumbrar horizontes pós-críticos, pós-coloniais ou decoloniais (FRANCO, 2017a; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017). Esses termos parecem polissêmicos ou “guarda-chuvas”, mas, na verdade, indicam a necessidade de superar as opressões cotidianas que marcam sujeitos em sua diversidade. Tal fundamentação epistemológica se articula como movimento insurgente ao subsidiar práticas pedagógicas que objetivem a formação de sujeitos capazes de promover e incentivar transformações sociais no sentido de eliminar hierarquizações econômicas, étnicas e de gênero ainda hegemônicas.

Torna-se necessário avançarmos na construção de práticas e instituições educacionais que busquem resistir ou ao menos diminuir a interseccionalidade de poder que ainda oprime múltiplas subjetividades (SOUSA SANTOS, 2011a). Os trabalhos de Bauman e Sousa Santos nos auxiliam nesse processo. Suas obras trazem suporte para a compreensão da dinâmica social atual interpretada pelo campo discursivo da pós-modernidade, bem como indicam princípios para seu aperfeiçoamento. Especialmente no que se refere ao campo educativo, ambos os autores oferecem auxílio para o entendimento e aprimoramento de práticas educacionais.

As disputas entre moderno e pós-moderno, entre manter ou transformar o *status quo* social, exigem possíveis reformulações em práticas pedagógicas universitárias e pressionam reconfigurações da universidade como instituição social. No caso brasileiro, a universidade se caracteriza cada vez mais ambivalente, pois concentra a contradição entre tornar-se tanto organização de mercado, de consumo, sendo privatizada em sua

totalidade, quanto atender a demanda de ser mais plural, multicultural, inclusiva, e democrática.

Nas subseções a seguir, busco detalhar conceitos, entendimentos e interpretações de Bauman e Sousa Santos sobre a contemporaneidade emergente na segunda metade do século XX. Esse passo tem como objetivo oferecer fundamentos para a compreensão das condições socioculturais discutidas pelo discurso pós-moderno e suas articulações com a educação, as práticas pedagógicas e a universidade.

### **2.3.1 Ambivalência, individualização e consumismo: a modernidade líquida em Zygmunt Bauman**

A interpretação sociológica de Bauman sobre modernidade se desenvolve a partir do conceito de ambivalência. Segundo o autor, esse aspecto é inerente à condição humana de perceber valores ambíguos em um mesmo objeto. Nesse sentido, tal concepção se aproxima do desafio humano de ser e estar em um ambiente aparentemente caótico. O caos e a incerteza nos levam a desejar definir, classificar, ordenar e, portanto, organizar nossa relação com nós mesmos e com o universo exterior. Classificar seria “dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade” (BAUMAN, 1999, p. 9).

A ambivalência, para Bauman (1999), é uma falha da linguagem. O uso do *logos* em seu aspecto objetivo, simbólico, representativo e indicativo tem como função articular compreensões e experiências ocorridas de modo individual ou compartilhado entre humanos. Assim, a linguagem opera como meio capaz de organizar o mundo, um instrumento utilizado por nossa espécie para sobrevivência e reprodução. Como recurso classificador e nomeador, ela, por vezes, depara-se com objetos os quais tem dificuldades em definir. Por conseguinte,

A ambivalência, possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas (BAUMAN, 1999, p. 9).

Conforme Bauman, a linguagem opera no intuito de classificar e se defronta com



a ambivalência quando, ao identificar um dado objeto, não consegue discriminá-lo em classes bem definidas ou, ainda, quando uma mesma coisa recai sobre classes diversas de modo simultâneo. Dessa forma, “nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado; seja qual for o caso, o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle” (BAUMAN, 1999, p. 10). Nessa perspectiva, vivenciar a ambivalência se configura em experiência desconfortável, a qual tende a ser evitada.

No entanto, ao estudar o conceito de ambivalência baumaniano, Bazzanella (2003, p. 142-143) afirma que experienciá-la seria apreender que qualquer esforço de ordenação, administração e planejamento do mundo, da existência “apresenta-se necessariamente acompanhado de contradições, de paradoxos, situações que fogem, escapam e escorregam para além dos esquemas ordenadores do caos da existência humana”. Portanto, a vida se constitui ambivalente, dinâmica e complexa.

Os processos de ser e estar no mundo evidenciam a quantidade de ambivalências que nos rodeia. Algumas características, práticas ou instituições humanas podem ser classificadas de variadas formas. Nos âmbitos éticos e políticos, isso é mais evidente, haja vista que algumas ações ou situações alteram suas possibilidades de definição a depender dos critérios e das condições espaço-temporais de quem as observa. Se tomarmos como exemplo o caso do termo Estado, podemos perceber o quanto ele difere em múltiplas interpretações. A ambivalência, portanto, pode ser compreendida como produto do trabalho de classificação, mas, ao mesmo tempo, incentivo ao aperfeiçoamento desse processo, tendo em mente que seu constante surgimento oportuniza a reformulação do gesto classificatório.

Para Bauman (1999), a classificação é um gesto de violência. Tal sentido se dá porque o ato nomeador divide, separa, e coloca objetos em classes, portanto, exclui ou inclui. Quando definimos algo como estranho ou divergente, inserimos esse elemento em uma esfera de não pertencimento. Desse modo, uma das características da linguagem, identificar e organizar coisas, é compreendida como movimento segregador que opera com sentimentos de incerteza e insegurança. O ato de nomear é semelhante, aproximado e, por vezes, fruto da complexa ação de escolher. Nessa perspectiva:

Classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe – **tornar-se uma classe** – apenas na medida em que outras entidades são **excluídas**, deixadas de fora. Invariavelmente, tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência

perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção. Ela pode durar na medida em que o volume de coerção aplicada continuar adequado à tarefa de superar a extensão da discrepância criada. A insuficiência de coerção revela-se na manifesta relutância de entidades postuladas pelo ato de classificação em encaixar-se nas classes determinadas e no aparecimento de entidades sub- ou superdefinidas, com significado insuficiente ou excessivo, que não enviam sinais legíveis para a ação ou enviam sinais que confundem os receptores por serem mutuamente contraditórios (BAUMAN, 1999, p. 11, grifos do autor).

A linguagem, em seu esforço classificatório, tem sido fundamental para a existência humana, pois o mundo com o qual lidamos é identificado e também transformado a partir desse gesto. O avanço da razão com base na mediação entre linguagem e ambiente em movimento possibilitou o desenvolvimento sociocultural ao longo do tempo. Desde a antiguidade, nossa reprodução existencial transcorreu por meio de articulações entre cultura e técnica que, mediadas pela linguagem, trouxeram condições diferentes de vida aos humanos em seu devir. Esses são condicionantes que engendraram e ainda formam paradigmas, isto é, *quase-totalidades* que indicam modos de ser e estar. A modernidade seria um desses casos, porque:

[...] A modernidade, como todas as outras quase-totalidades que queremos retirar do fluxo contínuo do ser, torna-se esquiva: descobrimos que o conceito é carregado de ambiguidade, ao passo que seu referente é opaco no miolo e púido nas beiradas. De modo que é improvável que se resolva a discussão. O aspecto definidor da modernidade subjacente a essas tentativas é parte da discussão (BAUMAN, 1999, p. 12).

Bauman (1999) lembra que o impulso para a classificação e categorização paradigmática é também parte do problema, pois a função nomeadora - necessária para o desenvolvimento humano - não é suficiente para encerrar debates e para ordenar a experiência humana e o mundo em suas totalidades. A linguagem oferece possibilidades de interpretação, de diálogo e do compartilhamento de experiências de nossa vida, mas não a completa definição e organização dela. A modernidade, de certo modo, concentra esse ímpeto, isto é, uma intencionalidade de estruturação da dinâmica sociocultural, em uma totalidade única.

É possível indicar a modernidade como discurso paradigmático, um engendramento entre formas de sentir, pensar e agir que condicionam a experiência humana ao passo que também são retroalimentadas por essa. A discursividade moderna seria o aprofundamento da racionalidade que organiza, classifica, nomeia; essa mesma que também se questiona e duvida de suas próprias capacidades. Ela se constitui como

ápice do ordenamento, do desejo humano de classificar e organizar o mundo. Segundo Bauman (1999, p. 299), seria:

[...] um período histórico que começou na Europa Ocidental no século XVII com uma série de transformações socioestruturais e intelectuais profundas e atingiu sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o avanço do Iluminismo e depois como forma de vida socialmente consumada, com o desenvolvimento da sociedade industrial [...]

As transformações sociais que Bauman (1999) aponta tem a ver com: os contatos interculturais possibilitados pelas grandes navegações, a ruptura epistemológica que desenvolveu a ciência, o surgimento de democracias liberais-representativas no âmbito dos Estados-nação, a emergência do capitalismo e o colonialismo que marcaram as relações entre os países do Norte e do Sul.

A modernidade seria, nesse sentido, um elemento articulador entre esses aspectos. Um feixe capaz de, com algumas alterações de proporção, reproduzi-los, reafirmá-los e/ou ampliá-los. Os acontecimentos mencionados possibilitaram e ampliaram a aproximação entre uma suposta cultura europeia - tida pelo discurso moderno como mais homogênea e observada em alguns países do hemisfério norte - e sociedades tradicionais das Américas, da África, da Oceania e da Ásia.

O avanço da racionalidade moderna se valeu da classificação e da definição do estranho como algo desorganizado, que poderia e/ou precisaria ser dominado, subordinado e adequado aos moldes etnocêntricos em amplo desenvolvimento, isto é, o Estado liberal, a ciência e o capitalismo. Tal movimento seria um processo de intervenção artificial no natural/selvagem, como nos aponta Bauman (1999, p. 15, grifos do autor):

A existência pura, livre de intervenção, a existência **não ordenada**, ou a margem da existência ordenada, torna-se agora **natureza**: algo singularmente inadequado para a vida humana, algo em que não se deve confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a ser **dominado, subordinado, remodelado** de forma a se reajustar às necessidades humanas. Algo a ser reprimido, refreado e contido, a resgatar do estado informe e a dar forma através do esforço e à força. Mesmo que a forma tenha sido pré-ordenada pela própria natureza, ela não acontecerá sem assistência e não sobreviverá sem defesa. Viver de acordo com a natureza requer um bocado de planejamento, esforço organizado e vigilante monitoramento. Nada é mais artificial que a naturalidade; nada é menos natural do que se lançar ao sabor das leis da natureza. O poder, a repressão e a ação propositada se colocam entre a natureza e essa ordem socialmente produzida na qual a artificialidade é natural.

Nessa perspectiva, a modernidade seria o esforço de intervenção na natureza, nas comunidades primitivas e em tudo aquilo que fosse diferente do homem branco

eurocentrado, com o intuito de uniformizá-las e controlá-las. As práticas sociais modernas têm, portanto, características administrativas, haja vista que são sustentadas pelo planejamento, a manipulação, o projeto e a administração (BAUMAN, 1999).

Como discurso paradigmático, a modernidade é pautada por “focos imaginários”, ou seja, ideais absolutos de verdade, arte, ordem, certeza, harmonia, entre outras coisas; horizontes que foram construídos como objetivos possíveis, viáveis, mas nunca alcançados:

A tarefa impossível é estabelecida pelos *foci imaginarii* da verdade absoluta, da arte pura, da humanidade como tal, da ordem, da certeza, da harmonia, do fim da história. Como todos os horizontes, eles não podem jamais ser alcançados. Como todos os horizontes, eles tornam possível andar com um objetivo. Como todos os horizontes, quanto mais rápido se anda mais velozmente eles recuam. Como todos os horizontes, eles nunca permitem que o objetivo de andar ceda ou se comprometa. Como todos os horizontes, eles se movem continuamente no tempo e assim emprestam ao andar a ilusão sustentada de um destino, propósito e direção (BAUMAN, 1999, p. 17-18).

Embora se constitua na busca da ordem, no domínio e controle da natureza, a modernidade não conseguiu – e talvez nunca conseguirá - extinguir o estranho. A convivência com o outro, com o diferente, faz parte da experiência humana e, nesse sentido particular, o discurso moderno foi sendo desenvolvido como paradigma que tentava encerrar ambivalências. Bauman (1999, p. 189) lembra que “o mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não gostem que seja assim”. Dessa forma, “as certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante, mas nunca acaba”. Portanto, ao invés de combatermos as ambiguidades como males impeditivos do “desenvolvimento” humano, o autor sugere a possibilidade de sua celebração, porque “a ambivalência é o limite de poder dos poderosos. Pela mesma razão, é a liberdade daqueles que não têm poder”. Em outros termos, para Bauman (1999), conviver e aceitar esse aspecto da realidade pode ser um caminho interessante para respeitarmos diferenças com vistas a perscrutar soluções políticas que não as neguem.

No entanto, a modernidade foi sendo tecida e sustentada por instituições e práticas humanas “sólidas”, tais como o Estado, o casamento, a escola, a universidade, a indústria, entre outras. Esses elementos carregaram e ainda concentram perspectivas culturais advindas da ótica que põe a Europa como entidade basilar de padrões sociais; características que, de certo modo, enfrentam as ambivalências mistificando diferenças em prol de uma totalidade ou padrão comum. Alguns ideais, como os de verdade absoluta

e de estruturação social homogênea são objetivos que permeiam instituições e práticas sociais, incentivando tendências eurocêtricas. Intencionalmente ou não, essas noções ocultam diferenças ao escamotear a heterogeneidade que é parte da realidade.

Os horizontes totalizantes que guiaram o desenvolvimento e a reprodução de instituições e práticas como as mencionadas anteriormente têm sido reproduzidos pelo discurso moderno. É como se esses elementos fossem partilhados por todas as culturas, sociedades e sujeitos, independentemente de seu contexto. Bauman (2011) aponta que, até meados do século XX, a modernidade se consolidava como discurso hegemônico – mesmo ocultando diferenças com a suposta homogeneidade social que o permeava. Entretanto, algumas alterações sociais evidenciaram a fragilidade da totalização pretendida pela modernidade e passaram a indicar sua possível superação. Foram mudanças originadas no próprio devir da modernidade, isto é, transformações no Estado, variações no capitalismo, progressos da/ciência e intensificações da/globalização. Esses elementos se tornaram fundamentos para a crítica da modernidade interpretada e concentrada no discurso pós-moderno. Nesse sentido, a pós-modernidade envolve a fragmentação social como uma de suas bases:

A pós-modernidade significa o desmantelamento, a divisão e a desregulamentação das agências encarregadas, na era moderna, da tarefa de puxar os seres humanos, conjunta e individualmente, para seu estado ideal – o da racionalidade e da perfeição, da perfeição racional e da racionalidade perfeita. As utopias pós-modernas querem que nos alegremos com esse desmantelamento, que comemoremos a rendição dos ideais (exigentes, prolongados, vexatórios) como o ato final da emancipação (BAUMAN, 2011, p. 44).

O processo de fragmentação interpretado por Bauman (2011) tem sido aprofundado com alterações socioculturais ocorridas ao longo do século XX. Segundo o autor, instituições e práticas sociais componentes do discurso paradigmático moderno foram sendo modificadas ao apresentar novas formas. Por exemplo, o Estado-nação, embora tenha superado, em diversos países, a configuração de monarquia absolutista, atualmente, apresenta aspectos neoliberais em sociedades ocidentais. Com isso, há um esvaziamento da esfera de participação política democrática e coletiva. Em outros termos, a emergência de políticas neoliberais e a ausência do Estado em benefício do mercado tem produzido um processo de individualização, deixando cidadãos sem referenciais de ação (BAUMAN, 2011).

O Estado, que outrora convergia e indicava perspectivas éticas e de atuação

política para uma dada nação, hoje atua como ente regulador de atividades sociais e econômicas em geral. Com o passar das décadas no século XX, o mercado se tornou uma entidade referencial para sujeitos. A competição, a individualização e o consumo emergiram como elementos socioculturais fundamentais.

Para Bauman (2011), a modernidade, embora apresentada e explorada como espécie de modelo global, tentou e ainda tenta esconder em seu interior a fragmentação social, as diferenças inerentes à condição humana. No entanto, para o autor, sua transição para um ambiente pós-moderno não superou o ímpeto de ordenar e classificar e o tem orientado para novas vertentes. O que tem ocorrido é o crescimento da descrença com relação aos modelos globais produzidos por determinadas instituições, tais como o Estado, pois:

Nesses nossos tempos pós-modernos, a obsessão organizadora é ainda a marca do pensamento e da ação. O que agora está ausente são os modelos globais de ordem, a vontade de buscar tais modelos, em detrimento das instituições presentes e poderosas – sobretudo os Estados-nação – capazes de e dispostas a servir como veículos dessa busca e, com essa finalidade, a condensar e atar os diversos impulsos de organização. A coerção concentrada do Estado moderno é mais uma vez parcelada na forma de violências descentralizadas, difusas e localizadas, agora mobilizadas principalmente como instrumento coletivo de autoafirmação e construção de identidade (BAUMAN, 2011, p. 296).

O apontamento de Bauman (2011) nos leva a identificar o mercado, as práticas de consumo e a ética individualista que se entremeiam nas sociedades atuais como instrumentos difusos e dispersivos de construção de identidade. Um processo cada vez mais solitário, diverso e que atinge profundamente o desenvolvimento de quaisquer ações, instituições e organismos com fundamentos coletivistas e solidários. Nesse ambiente, os sujeitos se veem isolados em sua individualidade e com dificuldades em observar as características comuns que compartilham enquanto seres humanos condicionados historicamente e culturalmente.

Em obras como *O mal-estar da pós-modernidade*, *Sociedade Individualizada e Vida para Consumo*, Bauman (1998; 2008a; 2008b) aponta o mercado e a dinâmica de consumo como reguladores da vida contemporânea. A racionalidade ordenadora moderna articulada ao capitalismo agora se radicaliza em processos nos quais sujeitos são classificados mediante seu poder de compra e de ocupar espaços privados e mercantilizados,

Uma vez que o critério da pureza é a aptidão de participar do jogo consumista, os deixados fora como um “problema”, como a “sujeira” que precisa ser removida, são **consumidores falhos** – pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser “indivíduos livres” conforme o senso de “liberdade” definido em função do poder de escolha do consumidor. São eles os novos “impuros”, que não se ajustam ao novo esquema de pureza. Encarados a partir da nova perspectiva do mercado consumidor, eles são redundantes – verdadeiramente “objetos fora do lugar”. [...] O serviço de separar e eliminar esse refugio do consumismo é, como tudo o mais no mundo pós-moderno, desregulamentado e privatizado. Os centros comerciais e os supermercados, templos do novo credo consumista, e os estádios, em que se disputa o jogo do consumismo, impedem a entrada dos consumidores falhos a suas próprias custas, cercando-se de câmeras de vigilância, alarmes eletrônicos e guardas fortemente armados; assim fazem as comunidades onde os consumidores afortunados e felizes vivem e desfrutam de suas novas liberdades; assim fazem os consumidores individuais, encarando suas casas e seus carros como muralhas de fortalezas permanentemente sitiadas (BAUMAN, 1998, p. 24, grifo do autor).

A ampliação do consumismo e sua articulação à ideologia neoliberal, fundamentos da mercantilização da vida, foram possibilitados devido às modificações no sistema capitalista. Tais fenômenos foram propiciados pela intensa tessitura entre ciência, globalização e economia. O desenvolvimento tecnológico e científico fez surgir novos meios de produção e recursos que possibilitaram novas condições socioculturais. Se, por um lado, as primeiras revoluções industriais foram marcadas pelas máquinas a vapor, carvão e energia elétrica, por outro, as inovações ocorridas no século XX ocasionaram o avanço da indústria digital e informática. Esse desenrolar trouxe às sociedades em geral o advento e a utilização de meios de transporte e comunicação mais velozes e eficazes.

A velocidade e a fluidez ampliadas na segunda metade do século XX se confrontaram com a solidez e o peso dos fundamentos modernos da época. A discursividade moderna, que tinha suas bases de enunciação e objetos bem definidos, passou a se deparar com críticas cada vez mais contundentes. Entre alguns dos elementos marcantes da modernidade, Bauman (2008a, p. 132-133, grifos do autor) destaca:

Os principais ícones daquela modernidade eram a **fábrica fordista**, que reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros e de modo geral planejados, feitos para serem seguidos de forma mecânica e inquestionável, sem empenhar as faculdades mentais e mantendo afastadas toda espontaneidade e iniciativa individual; a **burocracia**, semelhante, ao menos em sua tendência inata, ao modelo ideal de Max Weber, em que as identidades e os laços sociais dos funcionários eram depositados nos guarda-volumes ao entrarem, com chapéus, guarda-chuvas e sobretudo, de modo que apenas o comando e o livro de estatutos poderiam guiar as ações dos internos enquanto estivessem lá dentro; o **panóptico**, com suas torres de vigilância e residentes que não podiam esperar nunca que seus supervisores tivessem um lapso momentâneo de vigilância; o **Grande Irmão** que nunca cochila, sempre rápido e diligente em recompensar os fiéis e punir os infiéis; e, por fim, o

**campo de concentração** (ao qual mais tarde se uniria, no antipanteão dos demônios modernos, o *gulag*), o lugar onde os limites da maleabilidade humana são testados em condições de laboratório, enquanto todos aqueles que se presume que não sejam maleáveis o bastantes são selecionados para as câmaras de gás e os fornos crematórios de Auschwitz.

Os objetos mencionados foram superados, criticados, alterados e/ou aperfeiçoados na nova dinâmica histórico-cultural que preza pela velocidade. O crescimento do capitalismo articulado à ciência acelerou, avançou e aprofundou a globalização. A compressão do espaço-tempo propiciada pelos novos meios de transporte e comunicação promoveu experiências socioculturais diversas às interpretadas e formuladas no discurso moderno. Comunidades de variados lugares do planeta, que em séculos anteriores tinham pouco ou nenhum contato, passaram a conviver e formar uma espécie de aldeia global. Esse movimento veloz de ampliação e aproximação trouxe fluidez às relações, instituições e práticas sociais em geral.

Bauman (2001) afirma que os ideais “sólidos” indicados e promovidos pelo discurso moderno foram sofrendo um processo de derretimento, tornando-se mais leves, flexíveis e com outras características. O conceito de modernidade líquida seria a interpretação de um estágio mais avançado da modernidade enquanto paradigma histórico-cultural, a identificação do processo transitório ao pós-modernismo. Um movimento observado nas características de fluidez e velocidade, haja vista que, nos tempos recentes, práticas, objetivos e instituições sociais têm ganhado novos aspectos, seja mediante sua posição no espaço, sua forma ou sua relação com tempo. Portanto,

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. [...] Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados (BAUMAN, 2001, p. 8).



Como parte da discursividade pós-moderna, a modernidade líquida aponta o declínio e a transformação de fundamentos dos ideais modernos causados, principalmente, pelo desejo ilusório de superação de ambivalências. Os ímpetos de ordenar, classificar, hierarquizar, estruturar, organizar e sustentar que baseiam sociedades modernas são autodeteriorantes, evidenciam contradições, limites e possibilidades, pois o ser humano não controla a vida em sua totalidade e nem suas inerentes incertezas e inseguranças. Nesse aspecto, Bauman (2001, p. 32) conclui: “abandonai toda esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entraís no mundo da modernidade fluida”.

A sociologia de Bauman sugere que construímos castelos de areia, que podem ser reconstruídos quantas vezes for necessário. A demanda por fundamentos sólidos foi uma ilusão ampliada especialmente por enunciados modernistas com tendências etnocêntricas. O autor comenta esses aspectos ao questionar:

[...] Mas a modernidade não foi um processo de “liquefação” desde o começo? Não foi o “derretimento dos sólidos” seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras, a modernidade não foi “fluida” desde sua concepção? [...] Lembremos, no entanto, que tudo isso seria feito não para acabar de uma vez por todas com os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas para limpar a área para **novos e aperfeiçoados sólidos**; para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável. [...] Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez **duradoura**, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável (BAUMAN, 2001, p. 9-10, grifos do autor).

No debate entre modernidade e pós-modernidade, Bauman (2001, p. 54) usa o termo “modernidade líquida” em alusão às condições socioculturais que indicam a transição entre fundamentos e aspectos modernos e pós-modernos. Ideais, instituições, e práticas sociais, tais como utopia, progresso, escola, trabalho, Estado e ciência têm sido reconfigurados com o surgimento de novas possibilidades materiais articuladas à consolidação do capitalismo como sistema político-econômico hegemônico e ampliadas por novas tecnologias da informação. Assim, a mercantilização indiscriminada da vida e de todas as esferas de experiência humana, somada ao consumismo e ao individualismo, marca os tempos recentes. Não é mais o público que coloniza o privado, o movimento passa a ser inverso, é o “privado que coloniza o espaço público, espremendo e expulsando o que quer que não possa ser expresso inteiramente, sem deixar resíduos, no vernáculo dos cuidados, angústias e iniciativas privadas”.

Para Bauman (2001), o devir contemporâneo, engendrado pela relação entre ciência, economia e política tem implicações à existência humana em geral. O autor sugere a junção entre novas formas de poder, saber e governo que influenciam a dinâmica social. Nessa perspectiva, ele destaca que o desenvolvimento tecnológico ocorrido no século XX acelerou e tem derretido estruturas, padrões e princípios “sólidos” que sustentavam ou, ao menos, aparentavam sustentar a discursividade moderna. Desse modo, o autor aponta:

[...] a construção de veículos que podiam se mover mais rápido que as pernas dos humanos ou dos animais; e veículos que, em clara oposição aos humanos e aos cavalos, podem ser tornados mais e mais velozes, de tal modo que atravessar distâncias cada vez maiores tomará cada vez menos tempo. Quando tais meios de transporte não humanos e não animais apareceram, o tempo necessário para viajar deixou de ser característica da distância [...] O tempo se tornou o problema do “hardware” que os humanos podem inventar, construir, apropriar, usar e controlar [...] (BAUMAN, 2001, p. 141-142).

A transição da modernidade sólida para a líquida é marcada pela transformação do capitalismo “pesado” para o “leve”. Em sua versão “dura”, essa organização político-econômica tinha entre seus princípios a acumulação primitiva, a ciência como domínio da natureza e o Estado como ente regulador. Nessa perspectiva, Bauman (2001, p. 83) afirma:

O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor. [...] O capitalismo leve, amigável com o consumidor, não aboliu as autoridades que ditam leis, nem as tornou dispensáveis. Apenas deu lugar e permitiu que coexistissem autoridades em número tão grande que nenhuma poderia se manter por muito tempo e menos ainda atingir a posição de exclusividade. Ao contrário do erro, a verdade é só uma, e pode ser reconhecida como verdade (isto é, com o direito de declarar erradas todas as alternativas a ela mesma) justamente por ser única. Parando para pensar, “numerosas autoridades” é uma contradição em termos. Quando as autoridades são muitas, tendem a cancelar-se mutuamente, e a única autoridade efetiva na área é a que pode escolher entre elas. É por cortesia de quem escolhe que a autoridade se torna uma autoridade. As autoridades não mais ordenam; elas se tornam agradáveis a quem escolhe; tentam e seduzem.

Para Bauman (2001), na modernidade fluída, o regime de produção se tornou flexível, seguindo novas demandas de consumo e o novo sistema financeiro global das bolsas de valores; a ciência foi relativizada, haja vista seus fundamentos etnocêntricos; e o mercado emergiu como entidade reguladora do social. No contexto anterior, as

sociedades ocidentais focavam na produção, no atual, se voltam ao consumismo. Mais do que produzir, é necessário estimular vendas ao mercantilizar tudo o que parecer possível, inclusive subjetividades e direitos.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – **é a transformação dos consumidores em mercadorias** [...] (BAUMAN, 2008b, p. 20, grifo do autor).

Transformar pessoas e práticas sociais em mercadorias tem sido um elemento distintivo no cenário social recente. Com a digitalização da vida, dados privados de indivíduos comuns são comercializados para a elaboração de propagandas direcionadas. Ademais, as redes sociais nascidas no limiar do século XXI se valem da exploração da imagem de sujeitos como influência para a dinâmica de consumo. O surgimento de influenciadores digitais como atores políticos, culturais e econômicos tem gerado novos desafios às instituições educacionais, uma vez que docentes disputam atenção e legitimidade com tais agentes.

Bauman (2004) afirma que as relações humanas na modernidade líquida objetivam saciar o desejo em detrimento do amor. O primeiro é mais ágil, rápido e efêmero que o segundo. Articulado ao consumo, o desejo, na vida contemporânea, torna-se impulso necessário, uma espécie de mola propulsora que move a utilização e o descarte de pessoas, bens de consumo e serviços. Nos casos da educação e da cultura, o tempo dos processos de ensino e aprendizagem é outro, isto é, a fluidez e a superficialidade que permeiam a lógica de influenciadores digitais são divergentes à meditação e à ponderação necessárias para a produção de conhecimento realizada em instituições educacionais e mediada por práticas pedagógicas. O desejar imprime pressa e a concretização do desejo um recomeço dessa mesma pulsão. Desse modo:

[...] o desejo é um impulso de destruição. E, embora de forma oblíqua, de **autodestruição**: o desejo é contaminado, desde seu nascimento, pela vontade de morrer. Esse é, porém, seu segredo mais bem guardado - sobretudo de si mesmo. [...] O amor, por outro lado, é a vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado. Um impulso centrífugo, ao contrário do centrípeto desejo. Um impulso de expandir-se, ir além, alcançar-se o que “está lá fora”. Ingerir, absorver e assimilar o sujeito no objeto, e não vice-versa, como no caso do

desejo. Amar é contribuir para o mundo, cada contribuição sendo o traço vivo do eu que ama. No amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo. **O eu que ama se expande doando-se ao objeto amado.** Amar diz respeito a autossobrevivência através da alteridade. E assim o amor significa um estímulo a proteger, alimentar, abrigar; e também à carícia, ao afago e ao mimo, ou a - ciumentamente – guardar, cercar, encarcerar. Amar significa estar a serviço, colocar-se à disposição, aguardar a ordem. Mas também pode significar expropriar e assumir a responsabilidade. Domínio mediante renúncia, sacrifício resultando em exaltação. O amor é irmão xifópago da sede de poder – nenhum dos dois sobreviveria à separação (BAUMAN, 2004, p. 24, grifos do autor).

O desejo é rápido e se insere na esfera do social-líquido, mas nem todas as práticas e instituições sociais podem dar conta dessa velocidade. O desejo traz desafios às instituições educacionais, pois a educação também lida com o amor. Amar o saber, a atenção profunda e alentada a variados objetos de conhecimento, bem como o carinho e a atenção com relação aos processos de ensino e aprendizagem são parte do saber-fazer pedagógico. No entanto, a existência na lógica líquido-moderna é vinculada ao descarte, à fuga de fundamentos sólidos e perenes. Nesse sentido,

[...] a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Em ter as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las (BAUMAN, 2009, p. 8)

A modernidade líquida envolve demandas às instituições e práticas sociais em geral. Baseado na forte presença da fluidez, do descarte, do consumismo, da individualização, da desregulação mercantil, da instabilidade de fundamentos, entre outros fatores, Bauman (2007) identifica cinco desafios impostos ao ser humano no início do século XXI. Em primeiro lugar, o autor indica a necessidade de reorganização institucional, pois:

[...] a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou

apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual (BAUMAN, 2007, p. 7).

Um segundo aspecto é a relevância do mercado como entidade reguladora da vida social. Até meados do século XX, o poder de governar se concentrava no Estado, mas, cada vez mais, essa força tem sido diluída e disputada com os critérios de competição, individualização e concorrência que rondam a lógica mercantil. Desse modo, Bauman (2007, p. 8) aponta que:

[...] a separação e o iminente divórcio entre o poder e a política, a dupla da qual se esperava, desde o surgimento do Estado moderno e até muito recentemente, que compartilhasse as fundações do Estado-nação “até que a morte os separasse”. Grande parte do poder de agir efetivamente, antes disponível ao Estado moderno, agora se afasta na direção de um espaço global (e, em muitos casos, extraterritorial) politicamente descontrolado, enquanto a política – a capacidade de decidir a direção e o objetivo de uma ação – é incapaz de operar efetivamente na dimensão planetária, já que permanece local. [...] Abandonadas pelo Estado, essas funções se tornam um *playground* para as forças do mercado, notoriamente volúveis e inerentemente imprevisíveis, e/ou são deixadas para a iniciativa privada e aos cuidados dos indivíduos.

O esgarçamento do social empregado pela mercantilização da vida implica no esfacelamento da ideia de comunidade. Os vínculos coletivos vão sendo rompidos, a vida privada, individual e separada se torna o cotidiano e o horizonte de sujeitos. Nessa tendência, um terceiro desafio dos tempos líquidos seria o de recuperar a substância da vivência comunitária, coletiva, porque:

[...] a retração ou redução gradual, embora consistente, da segurança comunal, endossada pelo Estado, contra o fracasso e o infortúnio individuais retira da ação coletiva grande parte da atração que esta exercia no passado e solapa os alicerces da solidariedade social. A “comunidade” como uma forma de se referir à totalidade da população que habita um território soberano do Estado, parece cada vez mais destituída de substância (BAUMAN, 2007, p. 8).

Recuperar a dinâmica da comunidade demanda reorientar o planejamento social e coletivo de longo prazo. É com essa perspectiva que Bauman (2007) sugere o quarto desafio da atualidade, ou seja, o enfraquecimento das estruturas sociais que possibilitam prever e anteceder ações públicas e comunitárias. Desse modo:

Em quarto lugar, o colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo, e o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais nas quais estes poderiam ser traçados com antecedência, leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais numa série de projetos e episódios de curto prazo que são, em princípio, infinitos e não combinam com os tipos de sequências aos quais conceitos como “desenvolvimento”, “maturação”, “carreira” ou “progresso” (todos sugerindo uma ordem de sucessão pré-ordenada) poderiam ser significativamente aplicados. Uma vida assim fragmentada estimula orientações “laterais”, mais do que “verticais”. Cada passo seguinte deve ser uma resposta a um diferente conjunto de oportunidades e a uma diferente distribuição de vantagens, exigindo assim um conjunto diferente de habilidades e um arranjo diferente de ativos. Sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, muito menos as garantem, enquanto meios testados com exaustão no passado precisam ser constantemente inspecionados e revistos, pois podem se mostrar inúteis ou claramente contraproducentes com a mudança de circunstâncias. Um imediato e profundo **esquecimento** de informações defasadas e o rápido envelhecimento de hábitos pode ser mais importante para o próximo sucesso do que a memorização de lances do passado e a construção de estratégias sobre um alicerce estabelecido pelo **aprendizado** prévio (BAUMAN, 2007, p. 9-10, grifos do autor).

A articulação entre o desafio de reorganizar instituições, a magnitude do mercado, a individualização política e o colapso do pensamento de longo prazo produzem um conjunto de responsabilidades coletivas que recai sobre os indivíduos. Nesse sentido, a diminuição do poder público e comunitário em benefício de interesses privados e mercantis opera na separação entre sujeitos. Problemas e demandas complexos que exigem atuação organizada e conjunta tendem a parecer insuperáveis a médio e longo prazos, pois perspectivas éticas e políticas individualistas impedem a construção de ações em grupo. Alguns exemplos desse processo seriam as epidemias (como a pandemia de COVID-19), a movimentação em massa de refugiados e o aquecimento global. Assim, segundo Bauman (2007, p. 10, grifos do autor), a quinta adversidade em tempos recentes seria:

[...] a responsabilidade em resolver os dilemas gerados por circunstâncias voláteis e constantemente instáveis [que] é jogada sobre os ombros dos indivíduos – dos quais se espera que sejam “*free-choosers*” e suportem plenamente as consequências de suas escolhas. Os riscos envolvidos em cada escolha podem ser produzidos por forças que transcendem a compreensão e a capacidade de ação do indivíduo, mas é destino e dever deste pagar o seu preço, pois não há receitas endossadas que, caso fossem adequadamente aprendidas e diligentemente seguidas, poderiam permitir que erros fossem evitados, ou que pudessem ser, em caso de fracasso, consideradas responsáveis. A virtude que se proclama servir melhor aos interesses do indivíduo não é a **conformidade** às regras (as quais, em todo caso, são poucas e contraditórias), mas a **flexibilidade**: a prontidão em mudar repentinamente de táticas e de estilo, abandonar compromissos e lealdades sem arrependimento – e buscar oportunidades mais de acordo com sua disponibilidade atual do que com as próprias preferências.

Os objetos apreendidos pela narrativa sociológica baumaniana expressam as tensões sofridas pelas instituições educacionais e as práticas pedagógicas. A interpretação de Bauman para o processo de transição paradigmática indica o desafio do trabalho educativo na contemporaneidade. A educação é pautada por projetos, horizontes futuros e metas de médio e longo prazos, o saber-fazer pedagógico na atualidade lida com a necessidade de construir direcionamentos em um ambiente no qual incertezas são percebidas e vivenciadas de modo constante.

As práticas pedagógicas se encontram com a demanda de produzir segurança na insegurança, pois os princípios que as guiavam não concentram as certezas de outrora. As ideias de verdade, conhecimento, cultura, ciência, progresso, política, ética, entre outras, envolvem uma pletera de significados e orientações que trazem aos docentes e gestores a tarefa de encontrar elementos comuns na diversidade cognitiva, cultural, social e histórica de alunos. Esses aspectos tendem a basear e religar o sentido comunitário no intuito de promover espaços de diálogo mais plurais e equânimes.

A universidade, como instituição social, está diretamente imbricada nos desafios atuais. Por um lado, depara-se com um processo intenso de massificação via mercantilização, enquanto, por outro, encontra-se com a oportunidade de superar o elitismo, a sacralização do saber e a tendência a significados únicos, como, por exemplo, verdade e ciência. Experimentar ambivalência e incerteza lança as práticas pedagógicas universitárias ao desafio complexo de educar com metas e horizontes em rápidos e constantes processos de mutação, movimento e reformulação.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos insurgem, tais como: ... universidade para o conhecimento, mas qual conhecimento? ... universidade para cultura, porém qual cultura? ... universidade para ciência, todavia, a partir de quais fundamentos? Há princípios científicos duráveis e homogêneos? ... universidade para a busca da verdade, entretanto verdade de quê? Para quem? Quem serão os beneficiários de um suposto regime de verdade? Não há respostas ou soluções únicas para essas questões. O que assinalo é a importância de investigar tais perguntas e promover o diálogo e a convivência entre posições divergentes.

A mercantilização da vida em geral, a individualização que afasta e fragmenta o social, a fragilidade do convívio humano, ou seja, a experiência constante da incerteza, são componentes distintivos da narrativa sociológica de Bauman. Segundo sua interpretação, essas marcas da transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade, momento esse que cunhou o conceito “modernidade líquida”. Os aspectos

apontados pelo autor se articulam na descrença em instituições educacionais, um sentimento que tem a ver com as perspectivas etnocêntricas e os significados únicos que as permeiam.

No entanto, como apontado no início dessa subseção, vivenciar o incerto, as inseguranças da condição humana não seria algo novo. Pelo contrário, é somente a percepção genérica e reafirmada do convívio com a ambivalência, a intrigante experiência de presenciar a ambiguidade, os sentidos diversos, os efeitos múltiplos, os interesses variados, o caos em sua mais incontrolável forma. A modernidade se fundamentou no desejo de ordem, de dominar coisas que os humanos sequer compreendem em sua inteireza. A pós-modernidade, por sua vez, tende a indicar a construção de ordens contingentes.

Na discursividade moderna, a educação e a Pedagogia foram baseadas em princípios e objetivos sólidos; vislumbravam um possível horizonte social homogêneo. Entretanto, na discursividade pós-moderna, a flexibilidade e a diferença emergiram como bases fundamentais para incentivar a ampliação de possibilidades. Para avançar com o acesso à educação e aperfeiçoar práticas pedagógicas, torna-se imprescindível radicalizar a democratização do conhecimento, isto é, encontrar novos fundamentos na diversidade e heterogeneidade de cosmologias, interpretações e epistemologias.

O professor, como agente que identifica, apresenta, descreve e operacionaliza múltiplos significados de objetos de conhecimento, torna-se docente-significador, isto é, um ator que tem, entre suas muitas atribuições, a função de estabelecer unidade na diversidade e dominar princípios articuladores de diferenças nas várias práticas e recursos pedagógicos, quer seja nas aulas, na avaliação ou no currículo.

É possível insurgir nas contradições da contemporaneidade se valendo da fragmentação e da fluidez como meios para a construção de um horizonte interseccional de superação de desigualdades. Para fomentar essa perspectiva, torna-se necessário valorizar a diferença, fazendo com que sujeitos em diversas posições e contextos sociais dialoguem no intuito de produzir um horizonte contra-hegemônico ao indicado pela narrativa baumaniana. Um caminho disruptivo, pós-colonial.

Se, por um lado, Bauman oferece uma interpretação singular do contexto atual, Sousa Santos desenvolve e sugere recursos para a construção de alternativas, novas práticas e ações políticas que vislumbrem o aperfeiçoamento da vida em sociedade. Instrumentos esses que se valem do diálogo intercultural, do encontro entre significados e posições subjetivas divergentes com vistas a promover justiça social. Esse é o sentido



de uma pós-modernidade de resistência.

### **2.3.2 Linha abissal, ecologia de saberes e epistemologias do Sul: a pós-modernidade de resistência em Boaventura de Sousa Santos**

A suposta transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade permeia a obra de Boaventura de Sousa Santos. Para o autor, estamos vivenciando a experiência de alterações em formas de sentir, pensar e agir difundidas nas várias práticas e instituições humanas. Em sua narrativa, Sousa Santos (2013) afirma que o atual momento histórico-cultural está a nos levar de um paradigma moderno a outro pós-moderno. Esse movimento gera reações diversas no âmbito discursivo, porque há posições divergentes com relação à compreensão desse período e aos princípios de atuação por parte dos sujeitos.

Sousa Santos (2011a) indica a existência de um pós-modernismo celebratório ou conformista que reduz a transformação social ao sugerir que a transição paradigmática tende a intensificar e consolidar a dinâmica engendrada com a modernidade. Em outros termos, a articulação entre democracia liberal, capitalismo hegemônico, ciência etnocêntrica, globalização homogeneizadora, digitalização e mercantilização da vida formam o conjunto de condições que padronizariam o devir social. Nesse sentido, uma sociedade melhor ou uma vida melhor, seria aquela desenvolvida e caracterizada sob os moldes *nortecêntricos* de existência.

Com outro viés, Sousa Santos (2011a) aponta que, na transição paradigmática, os elementos mencionados anteriormente podem ser superados e/ou transformados no intuito de alcançar um horizonte de justiça social. O pós-modernismo de resistência ou oposição se posiciona contrário a alguns fundamentos da modernidade. Ademais, tal perspectiva questiona, critica e sugere modificações contundentes nesses aspectos. Em outras palavras, nessa concepção pós-moderna a democracia deve radicalizada no intuito de construir participação política direta; o capitalismo deve ser superado por uma alternativa ecossocialista; a ciência reorganizada de modo a incorporar outras epistemologias e cosmologias; a globalização reorientada para a escuta e o respeito de povos eclipsados pelas nações mais ricas e belicamente poderosas; e, finalmente, a digitalização e mercantilização da vida confrontadas com a proteção de direitos humanos e públicos.

Desenvolver uma perspectiva pós-moderna de resistência gera demandas às práticas e instituições educacionais em geral. Nesse sentido, para explorar e construir tal alternativa, torna-se necessário compreender de modo mais detalhado a narrativa sociológica de Sousa Santos. Como ponto de partida, é interessante apreender seu entendimento sobre modernidade. Segundo o autor, o discurso paradigmático da modernidade é uma discursividade abissal que se pauta pela ordenação, divisão e hierarquização do mundo (SOUSA SANTOS, 2007b), uma formação discursiva que se constitui hegemônica com matriz eurocêntrica racionalizada a partir de uma abissalidade metafórica, assim:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SOUSA SANTOS, 2007b, p. 71).

A modernidade envolve a separação, classificação e hierarquização social. O discurso moderno não somente separa ou organiza, como também constrói desigualdades. Articulado ao colonialismo, estrutura formas de sentir, pensar e agir que identificam tradições, saberes, povos e sujeitos como inferiores, selvagens, míticos e/ou irracionais. Desse modo, constitui uma espécie de abismo segregador que “se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções”, por mais intensas e dramáticas que sejam suas consequências (SOUSA SANTOS, 2007b, p. 72).

Como pensamento abissal, a racionalidade moderna se vale da ruptura epistemológica ocorrida no século XVI. A emergência da ciência rompeu com o dogmatismo religioso e o senso comum, fruto da experiência cotidiana. Configurada pelo esforço sistematizado de conhecimento, a ciência moderna teve como impulsão as perspectivas cartesiana e kantiana de classificação, verificação e definição do real. Embora tenha diferenciado a cientificidade de outras formas de saber, tal processo

também colocou a ciência como hierarquicamente superior e com maior validade. Desse modo:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). [...] Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 20-21).

Para Sousa Santos (2007b), o discurso paradigmático moderno articula a abissalidade produzida a partir da relação entre capitalismo e ciência etnocêntrica. O abissal é o foço que sustenta o colonialismo, um fenômeno ético-político que qualifica o lado dos colonizadores como atual, desenvolvido, racional, superior, válido e verdadeiro. Por outro lado, no âmbito dos colonizados, estaria o desatualizado, subdesenvolvido, irracional, inferior, inválido e falso.

O autor não desenvolve uma crítica à ciência moderna e eurocêntrica sugerindo sua inutilidade ou abandono, mas, ao contrário, Sousa Santos (2002) afirma que é preciso cortar laços com a ruptura epistemológica e ressignificar a ciência com outros princípios. A linha abissal que identifica o que é presente/ausente, incluído/excluído, superior/inferior, verdadeiro/falso, entre outras coisas, pode ser inicialmente superado com a percepção de que o saber científico é como todos os outros, isto é, diferente, mas não mais importante ou superior. Torna-se necessário o gesto de dupla ruptura epistemológica, que aproxima a ciência das diversas formas de conhecimento. Assim:

[...] a dupla ruptura procede a um trabalho de transformação **tanto** do senso comum **como** da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. Aproximando-se embora da *phronesis* aristotélica, a nova

configuração do saber distingue-se contudo dela. A *phronesis* combina o carácter prático e prudente do senso comum com o carácter segregado e elitista da ciência, uma vez que é um saber que só cabe aos mais esclarecidos, isto é, aos sábios. A dupla ruptura epistemológica tem por objecto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída. Isto, que seria utópico no tempo de Aristóteles, é possível hoje graças ao desenvolvimento tecnológico da comunicação que a ciência moderna produziu. De facto, a amplitude e a diversidade das redes de comunicação que é hoje possível estabelecer deixam no ar a expectativa de um aumento generalizado da competência comunicativa. Sucede, contudo, que, entregue à sua própria hegemonia, a ciência que cria a expectativa é também quem a frustra. Daí a necessidade da dupla ruptura epistemológica que permita destruir a hegemonia da ciência moderna sem perder as expectativas que ela gera. A nova configuração do saber é, assim, a garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência (SOUSA SANTOS, 2002, p. 45-46, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor indica que a racionalidade pode se configurar em múltiplas formas, sendo a científica uma delas. Sousa Santos (2007b) aponta a existência e a necessidade da ecologia de saberes, ou seja, do desenvolvimento e do incentivo a um pensamento pós-abissal baseado no reconhecimento da exclusão social em seu significado mais amplo e da noção de que, enquanto o gesto excludente fruto da linha abissal persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista.

Assim, o reconhecimento da persistência do pensamento abissal é condição *sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. Sem esse reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo, que continuará a reproduzir as linhas abissais por mais anti-abissal que se autoproclame. Pelo contrário, o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, pois envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente porque ele é o domínio do impensável no Ocidente moderno. A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SOUSA SANTOS, 2007b, p. 85).

A perspectiva ecológica de saberes identifica a ciência como um dos muitos meios de conhecer a realidade. Segundo Sousa Santos (2018a), a linha abissal divide e

hierarquiza formas de conhecimento, portanto, separa saberes produzidos no Norte e no Sul. Para o autor, essa seria uma divisão metafórica, pois o Norte representa os países e agentes dominantes na esfera da colonialidade, isto é, na intersecção de poder entre gênero, etnia e economia. Por sua vez, o Sul representa países, regiões, povos e sujeitos que seriam dominados, colonizados na dinâmica interseccional. No entanto, cabe ressaltar que há países no hemisfério norte que têm sua cultura e relação com o saber inferiorizados pelos fundamentos eurocêntricos da ciência moderna, bem como nações do Sul que se aproximam das bases do norte. Nesse sentido:

O Sul não é um Sul geográfico, obviamente. É um Sul geopolítico. Isto é, o Sul é o conjunto de países, de grupos sociais, de nações que têm estado sujeitos aos sistemas de opressão, de exclusão [...] Portanto, é um Sul que também existe no Norte geográfico, ou seja, existe um Sul dentro do Norte geográfico. Esse Sul, que designo de Sul global, não (25) sendo geográfico, faz com que países como a Austrália sejam parte do Norte geopolítico e países como o Haiti sejam parte do Sul geopolítico. Mas não é tanto de países como de grupos sociais, de movimentos, de organizações, de populações que estou a falar. Por quê? Porque, mesmo no sentido geopolítico, o Sul tem duas faces: a face imperial e a face anti-imperial. O Sul pode ser uma imitação, uma caricatura do Norte global – o Norte global são os centros que dominam as relações coloniais-capitalistas-patriarcais – e, hoje é-o muitas vezes e de forma dominante. É assim que o capitalismo global funciona, obviamente. Mas o Sul pode ser anti-imperial. E quando é anti-imperial, é um agente das epistemologias do Sul. Neste sentido, o Sul global refere-se ao conjunto de movimentos, de ações coletivas de populações, que lutam contra as formas de opressão, exploração e discriminação que irei detalhar mais adiante (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 24-25).

Com o conceito de epistemologias do Sul, Sousa Santos (2018a) procura equalizar e articular a produção de conhecimento e culturas originalmente eurocêntricas com as de outros locais do mundo. Gesto este produzido no intuito de identificar as perspectivas daqueles que foram excluídos pela abissalidade moderna. Assim:

[...] As epistemologias do Sul são um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão. É fundamental para as epistemologias do Sul compreender que esses três mecanismos, ao lado de outros (religião, por exemplo), atuam em conjunção, não atuam separadamente. Neste contexto, uma luta anticolonial que não é anticapitalista e antipatriarcal faz pouco sentido, assim como uma luta antipatriarcal que não é anticapitalista e anticolonial também não faz muito sentido, e o mesmo se pode dizer de uma luta anticapitalista que não é igualmente anticolonial e antipatriarcal (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 24).

Sousa Santos (2018a) não recomenda rejeitar ou relativizar a ciência e os progressos que ela trouxe, especialmente aqueles referentes ao aumento da longevidade da vida humana, porém, afirma a relevância de se reconfigurar a ordem de construção coletiva de saber e cultura, bem como reorganizar a dinâmica social em geral. Nessa perspectiva, lidar com as epistemologias do Sul tem dois sentidos: primeiro, garantir a igualdade nos pontos de partida, isto é, para variados objetos e/ou problemas haveria uma concorrência entre diversas formas de conhecimento para oferecer possíveis respostas e soluções; segundo, promover a superação da divisão epistemológica geopolítica como um horizonte, ou seja, formar uma ecologia de saberes. Desse modo, Sousa Santos (2018a, p. 344) afirma:

O que se pretende é, pois, uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos como processo de reinventar as alternativas de prática social de que carecemos ou que afinal apenas ignoramos ou não ousamos desejar. Esta concorrência não significa relativismo no sentido que a epistemologia moderna tem dele. Segundo ela, é relativismo e, portanto, fonte de obscurantismo – toda a atitude epistemológica que recuse reconhecer o acesso privilegiado à verdade que ela julga possuir por direito próprio. A possibilidade de uma relação horizontal entre conhecimentos é-lhe totalmente absurda. Ora o novo paradigma propõe tal horizontalidade como ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada. Entendida assim, a horizontalidade é a condição *sine qua non* da concorrência entre conhecimentos. Só haveria relativismo se o resultado da concorrência fosse indiferente para a comparação dos conhecimentos, o que não é o caso, dado haver um ponto de chegada que não é totalmente determinado pelas condições do ponto de partida.

A integração entre epistemologias do Norte e do Sul possibilitaria uma perspectiva pós-moderna de ciência, isto é, articularia conhecimentos outrora hierarquizados em uma nova forma equânime com origens multiculturais e mais plurais (SOUSA SANTOS; MENESES, 2020). Para operacionalizar tal empreitada, Sousa Santos (2011a) sugere a tradução intercultural como gesto de negociação de sentidos. Portanto:

Enquanto produto de comunidades interpretativas, o conhecimento emancipatório pós-moderno é retórico. Aí reside a sua proximidade com a racionalidade estético-expressiva. Enquanto a ciência moderna visa naturalizar conhecimento através de verdades objectivas, de descrições de regularidades, o conhecimento emancipatório pós-moderno assume a sua artefactualidade discursiva. Para esta forma de conhecimento, a verdade é retórica, uma pausa mítica numa batalha argumentativa contínua e interminável travada entre vários discursos de verdade; é o resultado sempre provisório de uma negociação de sentido realizada num auditório relevante que, na idade moderna, foi a comunidade científica ou, melhor dizendo, uma pluralidade de

comunidades científicas. As regularidades são enclaves precários de caos latente em áreas onde existe um grande consenso sobre o que deve ser considerado anormal ou irrelevante (SOUSA SANTOS, 2011a, p. 96).

A tradução intercultural é um processo político intersocial, e uma postura que se vale da abertura para o diferente, ou seja, da intenção de escutar um outro antes não ouvido. O processo de traduzir é operacionalizado no intuito de encontrar pontos em comum e construir convergências para a compreensão e a transformação da realidade. Nesse sentido, Sousa Santos (2007a, p. 39-40) afirma:

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer tradução ao revés da tradução linguística. Tentar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre este último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças. Por quê? Porque é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade. Um exemplo simples: os movimentos indígenas deste continente nunca falam de emancipação social, mas de dignidade e respeito, que são dois conceitos básicos. O movimento operário ainda fala de emancipação e de luta de classes. As feministas usam muito o conceito de liberação, também os afrodescendentes. É necessário não preferir uma palavra a outra, mas traduzir dignidade e respeito por emancipação ou por lutas de classes, ver quais são as diferenças e quais as semelhanças. Por quê? Porque há muitas linguagens para falar de dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais junta (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 39-40).

Para Sousa Santos (2007a), o gesto de tradução intercultural só é possível mediante duas perspectivas: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Ambas são relevantes, pois se torna necessário identificarmos conhecimentos, experiências e pontos de vista antes negligenciados, diminuídos, separados e/ou excluídos pela linha abissal. Elas remetem ao movimento de fazer presente aquilo que já foi considerado irrelevante ou descartável, bem como de constituir bases para o emergir de cosmologias, ontologias e epistemologias tão válidas e importantes quanto as eurocêntricas.

A sociologia das ausências é um movimento “transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 28). Seu objetivo é

transformar objetos impossíveis em possíveis, um processo que levanta questionamentos, tais como:

[...] O que existe no Sul global que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? O que existe na mulher, na sua diversidade, que é independente da sua relação com o homem? É possível ver o que é subalterno sem olhar a relação de subalternidade? O subalterno para além da sua subalternidade? (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 59).

Construir um olhar para as ausências faz emergir experiências escamoteadas. Com sua insurgência, esses elementos trazem a necessidade de sua identificação, descrição e investigação. Desse modo, a partir de fenômenos e objetos existentes – porém descredibilizados, excluídos, diminuídos –, torna-se viável a construção de alternativas para um horizonte de justiça social e pluralidade. Por isso, Sousa Santos (2007a, p. 37-38) observa:

Tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, as latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são “descredibilizadas” porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis. [...] Assim, na Sociologia das Emergências temos de fazer uma ampliação simbólica, por exemplo, de um pequeno movimento social, uma pequena ação coletiva. Às vezes somos culpáveis de “descredibilizar”: “Isto não é uma democracia local, não tem sustentabilidade”. Ao contrário, sem romantismos, devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui. A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência.

O duplo processo de identificar sem hierarquizar culturas e compreensões diversas e articulá-las de modo a integrar suas singularidades e especificidades no entendimento e transformação da realidade é o que se pode chamar tradução intercultural, o movimento transgressivo de operar as sociologias das ausências e das emergências. Assim,

[...] a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências vão produzir uma enorme quantidade de realidade que não existia antes. Vamos nos confrontar com uma realidade muito mais rica, ainda muito mais fragmentada, mais caótica. Como encontrar sentido em tudo isso? Se nós mesmos estamos rechaçando o conceito de progresso como tempo linear, como ideia de que há um sentido único da História, é possível pensar um mundo novo sem estarmos seguros de que ele surgirá? Não temos receitas para esse mundo (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 38).



O discurso moderno e abissal sustenta o imperialismo e o colonialismo. Sousa Santos (2016) aponta a articulação entre modernidade e colonização, um movimento baseado na diferenciação, na hierarquização e na dominação percebidas e construídas nos âmbitos epistemológico, cultural e político. Como paradigma social e epistêmico, a discursividade moderna fortalece a desigualdade quando esta serve de fundamento para a opressão econômica e colonial. Nessa perspectiva, o autor sugere que:

Primeiro, a modernidade ocidental é, em sua versão hegemônica, capitalista e colonialista. O colonialismo não terminou com o fim do colonialismo político; pelo contrário, manteve-se e até se aprofundou, não só nas relações entre as antigas potências coloniais e suas ex-colônias, como também nas relações sociais e políticas no interior das sociedades ex-coloniais (no modo como minorias étnicas e, por vezes, maiorias étnicas foram discriminadas no período pós-independência) e no interior das sociedades colonizadoras (sobretudo nas relações com comunidades de imigrantes). O capitalismo e o colonialismo são dois modos de opressão distintos, mas se pertencem mutuamente, e as lutas contra ambos devem ser articuladas. [...] Segundo, e relacionado com o anterior, a injustiça histórica, originada no colonialismo coexiste com a injustiça social própria do capitalismo. Por isso, o reconhecimento da diferença cultural que subjaz à demanda intercultural (a luta pela diferença) não é possível sem redistribuição de riqueza (luta pela igualdade), pois as vítimas da discriminação e do racismo são quase sempre as mais atingidas pela distribuição desigual da riqueza social. [...] Terceiro, a interculturalidade descolonial se baseia no reconhecimento das assimetrias de poder entre culturas, reproduzidas ao longo de uma larga história de opressão, mas não se defende a incomunicação e muito menos a incomensurabilidade entre elas. Pelo contrário, acha que é possível o diálogo intercultural, desde que respeitadas certas condições que garantam a genuinidade do diálogo e o enriquecimento mútuo (SOUSA SANTOS, 2016, p. 150).

A modernidade vale-se de uma hierarquização interseccional, ou seja, há uma dinâmica opressiva nos âmbitos culturais, econômicos e de conhecimento. Sousa Santos (2011a) identifica essa interseccionalidade de poder em seis estruturas, seis espaços (*topoi*) de dominação que se relacionam e produzem desigualdades sociais, são eles: o doméstico, o produtivo, o mercantil, o comunitário, o da cidadania e o mundial. Por conseguinte, segundo o autor, a pós-modernidade de resistência tende a constituir-se no movimento de superação dessa articulação de poder, uma vez que:

Nas formações sociais capitalistas, há, basicamente, seis domínios tópicos, seis sentidos comuns básicos, correspondentes aos seis grupos estruturais de relações sociais. O conhecimento emancipatório pós-moderno parte do princípio de que só haverá emancipação se, nestes domínios tópicos básicos, os *topoi* que exprimem as relações sociais dominantes forem substituídos por outros que exprimam a aspiração de relações sociais emancipatórias, assentes simultaneamente em políticas de reconhecimento (identidade) e em políticas de redistribuição (igualdade). Não pode haver emancipação sem uma tópica de

emancipação. E isso pressupõe a substituição, no espaço doméstico, de uma tópica patriarcal por uma tópica da libertação da mulher; no espaço da produção, a substituição de uma tópica capitalista por uma tópica eco-socialista; no espaço do mercado, a substituição de uma tópica do consumismo fetichista por uma tópica de necessidades fundamentais e satisfações genuínas; no espaço da comunidade, a substituição de uma tópica chauvinista por uma tópica cosmopolita; no espaço da cidadania, a substituição de uma tópica democrática fraca por uma tópica democrática forte; no espaço mundial, a substituição de uma tópica do Norte por uma tópica do Sul (SOUSA SANTOS, 2011a, p. 110).

A interseccionalidade de poder é uma ampliação do velho conceito de luta de classes e não a sua negação. O poder não se dá somente pelas diferenças econômicas, mas, de modo cruzado, perpassa uma série de espaços de vida – portanto, de experiência política – em que se apresenta como estrutura de dominação. A hierarquia social se esquematiza em variadas classes, como gênero, etnia, saberes e participação econômica. Um possível horizonte pós-colonial ou pós-moderno com sentido de oposição/resistência vislumbra a superação da opressão e a justiça social em todas as esferas de autoridade.

A luta de classes, em uma perspectiva interseccional, não ignora, inferioriza ou rejeita o classismo econômico, mas também não o sobrepõe a outros modos de dominação. As disputas de poder estão interconectadas e exercem influências diversas e articuladas sobre o agir e o pensar humano. Nesse sentido, práticas e políticas que pretendem ser emancipatórias necessitam do diálogo e do gesto de tradução como meios de construção e identificação de convergências.

A modernidade, como discurso que articula o capitalismo, a globalização, a ciência etnocêntrica e a mercantilização da vida não tem trazido soluções para alguns problemas contemporâneos, tais como: o dilema da escassez de recursos aliada à explosão demográfica; a primazia às multinacionais em detrimento do comércio local na economia global; e a degradação ambiental indiscriminada. Outrossim, para Sousa Santos (2013), é a própria formação discursiva moderna, em suas dimensões sociais e epistemológicas, que potencializa os desafios mencionados. Nesse sentido:

Quatro axiomas fundamentais da modernidade estão, em meu entender, na base dos problemas com que nos confrontamos. O primeiro deriva da hegemonia que a racionalidade científica veio a assumir e consiste na transformação dos problemas éticos e políticos em problemas técnicos. Sempre que tal transformação não é possível, uma solução intermédia é buscada: a transformação dos problemas éticos e políticos em problemas jurídicos. O segundo axioma é o da legitimidade da propriedade privada independentemente da legitimidade do uso da propriedade. Este axioma gera ou promove uma postura psicológica e ética – o individualismo possessivo – que, articulada com a cultura consumista, induz o desvio das energias sociais da interação com pessoas humanas para a intra-ação com objetos porque mais

facilmente apropriáveis que as pessoas humanas. O terceiro axioma é o axioma da soberania dos Estados e da obrigação política vertical dos cidadãos perante o Estado. Por via deste axioma, tanto a segurança internacional, como a segurança nacional, adquirem “natural” precedência sobre a democracia entre Estados e a democracia interna, respectivamente. O quarto e último axioma é a crença no progresso entendido como um desenvolvimento infinito alimentado pelo crescimento econômico, pela ampliação das relações e pelo desenvolvimento tecnológico (SOUSA SANTOS, 2013, p. 333-334).

Como formas de enfrentamento a esses problemas, Sousa Santos (2016, p. 145) sugere a desmercantilização, a democratização e a descolonização. Desmercantilizar é desnaturalizar o capitalismo, portanto, consiste em reformular campos da atividade econômica mediante a ampliação e inserção da economia solidária, comunitária e popular, de cooperativas e do controle público dos recursos estratégicos de que dependem diretamente o bem-estar dos cidadãos. Sobretudo, significa “impedir que a economia de mercado alargue seu âmbito até transformar a sociedade numa sociedade de mercado (na qual tudo se compra e tudo se vende, incluindo valores éticos e opções políticas), como está a acontecer nas democracias do Estado de mercado”.

A democratização significa desnaturalizar a democracia liberal-representativa e legitimizar outros sistemas de governo, promovendo mais representação, participação e coletividade. Democratizar significa, sobretudo, ampliar os campos democráticos “para além do restrito campo político liberal que transforma, como indiquei, a democracia política numa ilha democrática em arquipélago de despotismos: a fábrica, a família, a rua, a religião, a comunidade, os *mass media*, os saberes etc.” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 145).

Por fim, mas não menos importante, descolonizar significa desnaturalizar o racismo, justificado como resultado da inferioridade de certas raças ou etnias, porém, não como sua causa. A descolonização denuncia o conjunto de técnicas, entidades e instituições que reproduzem racismos, ou seja, os manuais de história, a escola, a universidade (o que ensina, quem ensina e a quem ensina), a mídia, a repressão policial, o estereótipo, entre outras (SOUSA SANTOS, 2016). Portanto:

Desmercantilizar, democratizar e descolonizar significam refundar os conceitos de justiça social, incluindo na igualdade e na liberalidade o reconhecimento da diferença (para além do relativismo e do universalismo), a justiça cognitiva (a ecologia dos saberes) e a justiça histórica (a luta contra o colonialismo estrangeiro e o colonialismo interno). Quanto mais amplo for o conceito de justiça, mais aberta será a guerra da história e da memória, a guerra entre os que não querem recordar e os que não podem esquecer (SOUSA SANTOS, 2016, p. 145-146).

Na perspectiva de Sousa Santos, a pós-modernidade de resistência não é uma continuidade linear da modernidade, mas uma contradição, uma crítica aos seus fundamentos, especialmente às diferenças coloniais e de dominação que se constituíram junto à discursividade moderna. Desenvolver a pós-modernidade de resistência ou oposição é possível se integrarmos na dinâmica social as diferenças culturais, epistêmicas e políticas que marcaram e ainda marcam as várias regiões do planeta. Sem hierarquizar, precisamos encontrar meios de convivência na diversidade e resguardar um princípio fundamental a qualquer ser humano, isto é, seu direito à vida, à sua existência.

A utopia pós-colonial observada na narrativa sociológica de Sousa Santos traz elementos relevantes para o aperfeiçoamento de instituições educacionais, da Pedagogia e, por conseguinte, de práticas pedagógicas em geral. Para construir uma pós-modernidade de resistência que confronte, supere e/ou transforme o contexto social do sistema capitalista hegemônico contemporâneo, torna-se necessário ressignificar e alterar os fundamentos éticos, políticos e epistêmicos que permeiam fenômenos educativos. Nesse sentido, essas bases se voltariam à diversidade, à alteridade e a um processo contínuo de encontro intercultural entre variadas formas de ser e estar no mundo.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que concentrem os fundamentos éticos, políticos e epistêmicos apontados na narrativa sociológica de Sousa Santos emerge como horizonte relevante, pois tal proposta congrega a superação de desigualdades sociais com a construção de uma sociedade justa. A Pedagogia, como ciência da educação (FRANCO, 2001), tem como desafio articular o ensino e a aprendizagem no sentido da democratização, da desmercantilização e da descolonização.

Toda prática pedagógica é construída a partir de uma relação com o conhecimento. Isso significa que a Pedagogia lida com uma dada epistemologia, uma racionalidade que envolve compreensões sobre formas de produção e usos de conhecimento. Entendimentos que, por sua vez, são condicionados historicamente. Como anteriormente abordado, na discursividade moderna, a ciência etnocêntrica, instrumentalizada e positivista foi a sistematização de saber mais valorizada ao longo dos últimos séculos. Entretanto, enunciados pós-modernos, como os de Sousa Santos, têm elaborado críticas às suas bases e demandam reformulações na ciência, algo que, por consequência, tensiona o saber-fazer pedagógico em instituições educacionais.

Tendo como base a narrativa sociológica de Sousa Santos, o desafio que desponta para a construção de práticas pedagógicas contemporâneas é o de formulá-las na perspectiva da ecologia de saberes, isto é, na identificação e mediação das

epistemologias do Sul outrora excluídas do processo de produção de conhecimento. Para tal empreitada, o sujeito docente, como agente-significador, atua junto aos alunos a partir de suas experiências; articula o processo educacional em sua maior amplitude possível; e faz emergir enunciados femininos, negros, indígenas, orientais e de qualquer perspectiva silenciada pela tradição de matriz europeia.

Com isso, algumas contradições e disputas no interior da Pedagogia ganham força, uma vez que tal campo de saber concentra tanto perspectivas que reproduzem a formação social atual quanto as que criticam e buscam transformá-la. É nesse ponto que as bases de práticas pedagógicas pós-modernas aqui discutidas – as epistemologias do Sul, a ecologia de saberes, a tradução intercultural e a superação da colonialidade de poder - se aproximam da Pedagogia Crítica.

A Pedagogia Crítica é uma vertente pedagógica que articula diferenças, partindo do olhar e da experiência dos educandos. Essa corrente contextualiza o processo educacional com a historicidade e a política, no intuito de compreendê-las e alterar seu curso. Nesse sentido, é possível sugerir que a narrativa sociológica de Sousa Santos se relaciona ao pensamento e à obra de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, autores basilares da Pedagogia Crítica (FRANCO, 2017a).

A pós-modernidade de resistência, concebida por Sousa Santos, é uma interpretação sociológica que sugere a resignificação de práticas pedagógicas contemporâneas. Tal entendimento aponta a necessidade de reorganização da universidade como instituição social produtora de conhecimento e formadora de sujeitos. Para se constituírem socialmente referenciadas e seguirem o horizonte pós-colonial apontado por Sousa Santos, as práticas pedagógicas universitárias precisam ser reconfiguradas de modo a operacionalizar os processos referentes às epistemologias do Sul, com destaque para a tradução intercultural.

Partindo das concepções de Sousa Santos comentadas até aqui, o gesto de traduzir tende a fazer parte da formulação de currículos, da construção de aulas, da organização de eventos acadêmicos e da reorientação de outras atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma geral. Essas ações, se vinculadas às perspectivas epistemológicas mencionadas, podem ser produzidas de forma orgânica mediante vivências singulares e coletivas de sujeitos envolvidos. Com essa tendência, significados, certezas e verdades únicas/absolutas se convertem em espaços de lutas, disputas e concorrências que têm, no diálogo, o caminho para a construção de significações

contingentes, porém menos excludentes e opressivas, haja vista que não têm como horizonte a hierarquização social.

\*\*\*

A complexidade do discurso pós-moderno e suas articulações com a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades me levaram a organizar os fundamentos teórico-metodológicos comentados nesse capítulo. Modernidade e pós-modernidade são campos discursivos contraditórios permeados por concorrências em seu interior. Quando investigamos a última, podemos observar o quanto essa imbrica variados segmentos de práxis humana.

As enunciações pós-modernas se difundem nos campos das artes, economia, tecnologia, ética, política, epistemologia, educação, entre outros, como críticas e interpretações do devir histórico-cultural e de fundamentos da modernidade. A pós-modernidade, como formação discursiva, orienta, tensiona e questiona práticas e instituições sociais, porque essas dependem de compreensões sobre conceitos, ideais e formas de agir. Ideias como conhecimento, sujeito, razão, por exemplo, são criticadas e reinterpretadas em seu discurso.

A Pedagogia é o campo de conhecimento que investiga e intervém em fenômenos educativos. Nesse sentido, sua epistemologia depende de racionalidades que articulam entendimentos sobre aspectos éticos, políticos e culturais que se (re)formulam de modo histórico e condicionado. Assim, o discurso pós-moderno gera rebatimentos de ordem epistemológica às práticas pedagógicas ao questionar fundamentos dessas práxis. Com essa dinâmica, é possível levantar questões, tais como: quais princípios podem/devem guiar o ensino e a aprendizagem para a convivência com tecnologias que passam por inovações cada vez mais rápidas e constantes? Como formar sujeitos para lidar com a imensa difusão de informações? Que corrente pedagógica seria capaz de formar pessoas preparadas e em condições de vivenciar o contexto social recente marcado por relações “*glocals*”<sup>7</sup>, pela diversidade cultural, pela individualização e pelo consumismo? Qual vertente pedagógica e quais práticas seriam relevantes para a formação de indivíduos capazes de identificar e descartar notícias falsas - as populares *fake news* - e o negacionismo como política?

---

<sup>7</sup> O termo *glocal* refere-se aos apontamentos de Bauman (2004) e Mello (2007) que indicam a contradição contemporânea de se vivenciar aspectos culturais locais e globais simultaneamente.

O discurso da pós-modernidade envolve interpretações relacionadas ao período histórico-cultural recente. De certo modo, esse campo discursivo indica tendências de pós-verdade, isto é, condições materiais diversas ao paradigma moderno que engendram formas de sentir, pensar e agir e a relativização em significados de conceitos, ideais e instituições. Ideias como verdade, ciência e educação concentram disputas em sua significação, uma vez que dependem de posições subjetivas variáveis na dinâmica social mais ampla. Portanto, na presente investigação, a perspectiva de pós-verdade está diretamente relacionada ao debate entre modernidade e pós-modernidade.

Os processos comentados no presente capítulo sugerem tensões à universidade como instituição cultural e educacional, elementos que suscitam perguntas como: qual a função social da universidade na atualidade? Em qual sentido se direcionam suas práticas pedagógicas? Tais questões ganham magnitude no caso brasileiro, porque tal sistema de educação superior é incipiente perante outras nações e se destaca pela forte presença da iniciativa privada mercantil.

O discurso pós-moderno aponta o esgotamento, a liquefação de fundamentos modernos que sustentam relações e práticas sociais. Desse modo, a institucionalidade universitária tende a derreter suas características elitistas ao sofrer demandas para a democratização de seu acesso e a reformulação de suas práticas pedagógicas. No entanto, esse é um processo ambivalente, pois, por um lado, oferece condições para a transformação da universidade em organização de consumo e prestadora de serviços educacionais, enquanto, por outro, abre caminhos para sua reconfiguração como instituição multicultural, democrática, socialmente mais justa e referenciada.

A superação da ciência positivista e de dogmatismos políticos e epistêmicos presentes na universidade, seja pela mercantilização ou pela democratização, depende de escolhas, disputas e da construção de ações políticas tanto na esfera da institucionalidade quanto em atividades de movimentos e organizações sociais. Gestos desenvolvidos no devir da materialidade do real e da existência humana.

No próximo capítulo, busco esmiuçar elementos materiais da contemporaneidade no intuito de explorar articulações entre o discurso pós-moderno e a recente dinâmica social. De certo modo, identificar esses processos auxilia em entendimentos da relação entre a discursividade pós-moderna e a epistemologia de práticas pedagógicas em universidades, uma vez que o saber-fazer da área está sempre unido a uma racionalidade subjacente e se constitui na historicidade seja para reproduzi-la ou para transformá-la.

### 3 CAPÍTULO II – ENTRE MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: TENDÊNCIAS DE PÓS-VERDADE

*A ideia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de minirrationalidades ao serviço de uma global, inabarcável e incontrolável irracionalidade. É possível reinventar as minirrationalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência.*

Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 132)

O discurso pós-moderno tem sua emergência baseada em críticas aos fundamentos da discursividade moderna. Como discurso paradigmático, a modernidade concentra interpretações, conceitos e significados sobre aspectos éticos, políticos, econômicos, culturais e epistêmicos que permeiam o devir humano. Portanto, ela envolve definições e perspectivas acerca de ideias e instituições, tais como razão, sujeito, democracia, escola, conhecimento, entre outras.

Em um sentido moderno, a razão passou por processos de ressignificação vinculados à secularização de relações sociais, ao afastamento do dogmatismo religioso e ao surgimento da ciência como saber sistematizado e capaz de oferecer novas respostas e soluções. Essa concepção também se vale da distinção e da separação entre humano e natureza. Tais apreensões se desenvolveram articulados às alterações sociais oriundas de novas condições materiais de existência, isto é: o surgimento e avanço do capitalismo, a emergência da burguesia que promoveu transformações de ordem política no âmbito de novas democracias liberais-representativas e o início da globalização possibilitada por navegações que fizeram com que europeus tivessem contato com outras regiões, povos e culturas.

A razão moderna tem como fundamento apreensões eurocêntricas e uma tendência universalista. Em outros termos, seria como se a única forma de se identificar e interpretar racionalidade fosse a trajetória tradicional descrita e investigada pela filosofia ocidental de matriz etnocêntrica. Esses aspectos foram e têm sido tensionados pelo encontro com outras cosmologias, ontologias e epistemologias advindas de tradições e povos não-europeus. A razão, que tinha como figura central o homem branco, passou a lidar com a diversidade. Portanto, conforme a epígrafe de Sousa Santos (2013) que abre o presente capítulo, a ideia moderna de racionalidade global se desintegrou em minirrationalidades. Para a discursividade pós-moderna, a fragmentação é uma



característica que indica a formação de uma mentalidade diversa, isto é, em que, além do homem branco, há também mulheres, negros e indígenas.

Isso não significa que a razão tenha sido negada ou abandonada, mas sim que ela envolve uma variedade de subjetividades outrora negligenciadas. Esse aspecto indica tensões às perspectivas totalizantes, o que oferece condições para a individualização da vida cotidiana. No entanto, tal processo – que seria irracional - não deve significar o abandono da convivência coletiva. É nesse intuito que Sousa Santos (2013) indica a necessidade de compreendermos especificidades das minirrationalidades para reorganizar o ambiente político com vistas a construir um horizonte plural, comum, pacífico e sustentável. Porém, o desafio não é simples.

A fragilização de conceitos e instituições que fundam o discurso moderno trouxe condições para a relativização ética, política e epistêmica, assim como a ampliação da sensação de ausência de fundamentos e o aprofundamento de incertezas e inseguras. Assim, as tendências de pós-verdade indicadas nesse capítulo seriam a ponta de um *iceberg* metafórico que esconde, em suas profundezas, a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade. Por conseguinte, a educação e as instituições educacionais estão relacionadas a essa situação. Discussões e possíveis alterações em entendimentos sobre ideias e fenômenos como conhecimento, ciência e sujeito geram tensões que implicam reorganizações referentes ao ensino e às suas práticas.

A suposta transição paradigmática apontada pelo discurso pós-moderno está imbricada em mudanças nas condições materiais de existência humana. A emergência do capitalismo neoliberal, a mercantilização indiscriminada de bens e direitos públicos, a intensificação da globalização e a emergência da inteligência artificial são alguns dos elementos que compõem a materialidade de transformações que tensionam relações sociais em geral. Esses aspectos retroalimentam, de forma dialética, a contradição entre modernidade e pós-modernidade. Por conseguinte, como indicaram Rodrigues (2012) e Lau (2016), para investigarmos o que se entende pela última, precisamos estudar a primeira.

Com isso, no presente capítulo, busco explorar articulações entre o discurso da pós-modernidade e a dinâmica social contemporânea. Dessa forma, será possível desenvolver compreensões sobre como práticas pedagógicas universitárias se inserem no contexto pós-moderno. Início esse empreendimento com apontamentos sobre o campo discursivo da modernidade, em seguida, apresento um olhar arqueogenealógico do pós-moderno. Esse movimento foi construído com vistas a indicar essa discursividade como

crítica aos fundamentos modernos e sugerir seus rebatimentos em práticas sociais. Ao final do capítulo, trago comentários sobre desafios e possibilidades da educação na transição paradigmática.

### 3.1 MODERNIDADE: NOTAS SOBRE UM DISCURSO HEGEMÔNICO

A palavra “modernidade”, segundo Habermas (1981), foi usada pela primeira vez no final do século V, a fim de distinguir o presente, que se tornara oficialmente cristão, do passado romano e pagão. Com conteúdo variado, o termo "moderno" expressa a consciência de uma época que se relaciona com a antiguidade no intuito de se apresentar como resultado de uma transição dela para algo novo. De modo complementar, Williams (2007, p. 281) afirma que “modernidade” vem do latim *modo*, que significa “precisamente agora”.

A etimologia do termo “modernidade” é instigante, haja vista a intencionalidade de se interpretar o tempo. Esse aspecto semântico indica um ponto interessante, pois a palavra alude, para além de um paradigma histórico-cultural, àquilo que é atual. Entretanto, nem tudo o que é novo necessariamente tem de ser moderno ou vice-versa. Nesse sentido, Gallo (2006, p. 556) levanta o seguinte questionamento: “não estaríamos condenados a viver uma ‘eterna modernidade’, como que presos a um infinito crepúsculo, que nunca vê a noite cair, mas que também não recupera o brilho do meio-dia?”. É possível sugerir que a força do termo “modernidade” também advém desse senso de novidade, de certa forma, nos forçando a permanecer em uma percepção de modernidade eterna. Se o presente é o “agora”, o qual é comum a qualquer época, então, o moderno seria atemporal.

Além da questão cronológica, “modernidade” significa um discurso paradigmático que indica e interpreta um período histórico-cultural no qual se engendram formas de sentir, pensar e agir. Russell (2016, p. 271) auxilia na identificação desse período ao afirmar que ele é fruto de “quatro grandes movimentos” que marcaram a transição entre o “declínio da Idade Média até o grande surto de progresso do século XVII”. Para o autor, esses movimentos seriam o Renascimento Italiano, ocorrido entre os séculos XV e XVI, o Humanismo, a Reforma Luterana e o surgimento da ciência.

O Renascimento revalorizou referências da Antiguidade Clássica que guiaram um abrandamento no dogmatismo religioso católico. De modo concomitante, houve a valorização da racionalidade e a centralização do ser humano no cosmos, o que baseou a

perspectiva humanista no campo da moralidade. Esses elementos incentivaram rupturas no âmbito da Igreja Católica e possibilitaram o surgimento de outras vertentes no cristianismo. Conforme Russell (2016, p. 272), “as religiões reformadas devem à influência humanista o conceito de sacerdócio universal. Todo homem se acha em contato direto com Deus; Cristo não precisa de vigários”.

O Renascimento, o Humanismo e a Reforma Luterana estiveram articulados à emergência da ciência. As obras de Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, René Descartes e Francis Bacon foram basilares para a reorganização do conhecimento, pois apontaram o racionalismo e o empirismo como fontes de saber superior e soluções para problemas diversos, em detrimento do misticismo e da perspectiva teológica. Nesse aspecto, Goergen (2012, p. 152) afirma:

Tanto o racionalismo quanto o empirismo, embora distintos quanto à origem do conhecimento e dos princípios da moralidade, encontram-se no plano comum da valorização da razão. Por aí vemos que as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, supostamente, capaz de dominar os princípios naturais e morais em proveito dos homens, estimulando a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, conduziria a sociedade para um estágio melhor. Em outros termos, o projeto moderno, sintetiza-se pela fé na razão como indutora e garantidora do progresso humano, tanto científico/técnico quanto moral.

O desenvolvimento da racionalidade moderna se deu de modo simultâneo a alterações em condições materiais da existência humana. Assim, a modernidade foi marcada por acontecimentos, tais como: a invenção da prensa móvel, que possibilitou a circulação e a difusão de informações em massa; as navegações europeias, que propiciaram o contato com outros povos, tradições e culturas; a transição do sistema econômico feudal para o capitalista, devido a novos meios de produção; a queda de monarquias, que incentivou a reformulação do Estado-nação sob a perspectiva de democracias liberais-representativas; e o desenvolvimento da ciência, especialmente nos âmbitos da Física, da Biologia, da Química e da Medicina. Portanto, o...

[...] novo tempo, chamado “moderno”, surge a partir da crise do século XVI, dado pela desintegração do sistema feudal e por sua transição para um incipiente sistema capitalista. Movimentos políticos e econômicos fazem parte dessa transição: o surgimento do Estado-Nação, do Absolutismo, do Expansionismo e do Mercantilismo. [...] O projeto da Modernidade se propunha, em termos de conhecimento, a distinguir Ciência, arte e moral em ramos específicos, sem o controle de autoridades instituídas. Se, anteriormente, a Ciência e a arte deveriam servir à moral, agora, isso não fazia mais sentido. Esse impulso desencadeou numa série de acontecimentos na

história das nações e do pensamento ocidental. O Iluminismo é um desses acontecimentos marcadamente modernos (LOURENÇO, 2005, p. 78).

De modo complementar aos apontamentos de Lourenço (2005), é possível afirmar, com Soares (1993, p. 13), que a modernidade na Europa foi sinônimo de ruptura com o passado e com a tradição medieval, portanto, o resultado de processos de racionalização e de secularização da cultura em geral. Nesse sentido, a modernidade seria o “reino” da razão e da ciência, espaço no qual haveria fé inabalável no progresso. Segundo Cunha (2018, p. 1318), tais elementos geraram um “radical deslocamento do lugar da verdade, que deixou de ser a religião para se instalar na ciência. Dito de outra maneira, a verdade saiu da revelação e foi para a razão, encarnada, sobretudo, no método e na retórica da ciência moderna”.

Vinculando progresso e desenvolvimento, a modernidade difundiu a articulação entre racionalismo e capitalismo. Conforme Pereira (2014), modernidade e capitalismo são fenômenos correlatos. No plano cultural, filosófico e discursivo, a primeira surgiu na Renascença e se configurou de forma plena no Iluminismo. Assim:

De acordo com o otimismo iluminista, a razão traria aos homens livres não apenas o progresso material, mas a verdade, a justiça, a beleza, senão a própria felicidade. Os conservadores da época opuseram-se ferreamente a essa visão otimista de um mundo em mudança para melhor, mas o grande desenvolvimento econômico experimentado pelos países que se industrializaram durante o século XIX garantiu que a ideia de progresso continuasse dominante até o início do século XX (PEREIRA, 2014, p. 90).

A crença na razão como fonte de progresso tornou a ciência instrumento relevante para práticas e instituições sociais. Nesse sentido, o conhecimento científico foi aliado à tecnologia e, com isso, esta emergiu e ganhou força, instrumentalizando a vida. Comparando esse processo à dinâmica religiosa, Goergen (2012, p. 153) afirma que o ideal humano continuou sendo o da salvação, embora tenha passado a ser alcançado pelo “mecanismo da razão e não pela fé”. Desse modo:

O termo teológico “salvação”, que implicava passividade humana e atividade divina, é substituído pelo conceito laico “emancipação” que supõe a participação ativa do ser humano e dispensa a assistência divina. Contemplação e passividade cedem lugar à atividade racional debruçada sobre o mundo físico e social, na busca de novas formas de entendimento e de organização. Da mesma maneira, os princípios morais, que antes se embasavam na fé, deviam ser, a partir desse momento, justificados racionalmente. Na medida em que ciência e tecnologia vinham obtendo sucesso em termos de progresso e bem-estar, paulatinamente, a razão se

encolheu reduzindo-se à sua dimensão científico/matemática, em prejuízo das dimensões ética e estética (GOERGEN, 2012, p. 153).

O argumento de Goergen (2012) se coaduna às reflexões de Habermas (2000), que apontam o processo de instrumentalização da razão no devir do discurso moderno. A modernização do mundo pautada pela racionalidade difundida com o capitalismo e a tecnociência afasta o mundo da vida da esfera do sistema, da materialidade do trabalho. A experiência do comum, isto é, os símbolos, a interação comunicativa, se aparta da dinâmica (re)produtiva da existência.

Freitag (1993, p. 25) auxilia na compreensão dos conceitos de mundo da vida e mundo sistêmico ao afirmar que “o ‘mundo vivido’ compõe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles. Ele representa aquela parte da vida social cotidiana na qual se reflete ‘o óbvio’, aquilo que sempre foi, o inquestionado”. No entanto, tal esfera apresenta duas facetas: a da continuidade, ou seja, das certezas intuitivas e a face da mudança, portanto, do questionamento dessas mesmas certezas.

O sistema, por sua vez, adota a perspectiva de um observador, externo à sociedade. O mundo sistêmico não se opõe ao "mundo vida", mas o complementa. Ele concentra estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade, tais como a economia e o Estado. Segundo Freitag (1993, p. 26), no interior do sistema, “a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica”. Dessa forma, o ele seria regido pela razão instrumental.

Assim, recorrendo a argumentos weberianos sobre o desencantamento promovido pela modernidade, Habermas (2000) afirma a dissociação entre o mundo da vida e o sistema, movimento que gera a instrumentalização, a coisificação indiscriminada do cotidiano. Desse modo:

O que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização não foi apenas a profanação da **cultura** ocidental, mas, sobretudo, o desenvolvimento das **sociedades** modernas. As novas estruturas sociais são caracterizadas pela diferenciação daqueles dois sistemas, funcionalmente interligados, que se cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Weber entende esse processo como a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins. À medida que o cotidiano foi tomado por esta racionalização cultural e social, dissolveram-se também as **formas de vida** tradicionais, que no início da modernidade se diferenciaram principalmente em função das corporações de ofício (HABERMAS, 2000, p. 4, grifos do autor).

Assim, o processo dissociativo mencionado afastou sujeitos de debates sobre aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento da racionalidade científica, tais como os fundamentos da ciência, as formas de sua produção, bem como suas finalidades. A instrumentalização da razão fortaleceu o dogmatismo científico, auxiliou na ocultação de suas bases etnocêntricas e negligenciou a escassez e o uso indiscriminado de recursos naturais. Esses movimentos foram possíveis, pois:

O saber moderno (científico), ao contrário, tornou-se cada vez mais uma componente social não imediatamente partilhada pelos cidadãos, como era o caso das narrativas tradicionais. Este saber torna-se um domínio restrito de alguns grupos profissionais e instituições com códigos linguísticos e herméticos, inacessíveis à maioria da população que necessita decodificadores para acessá-los. Grande parte do saber, especialmente aquele ligado ao exercício do poder, isto é, o que garante a manutenção e o desenvolvimento do sistema social, dispensa a participação dos cidadãos. A participação no saber é importante apenas para os grupos que decidem. Dessa forma, a maior parte da população que não participa do saber também não participa das decisões sobre o futuro do sistema no qual está inserida. Além desse aspecto societário mais amplo, cada indivíduo decide cada vez menos sobre a composição de sua própria biografia (GOERGEN, 1996, p. 8).

O avanço da modernidade se deu articulado ao desenvolvimento da racionalidade científica. O humano, então, como ser racional e diferente de outros na natureza, poderia encontrar soluções para quaisquer desafios que a vida trouxesse. A razão seria instrumento-chave no desenvolvimento de todos os comportamentos, práticas e instituições sociais. Esse princípio fortaleceu e esteve articulado à discursividade moderna, ou seja, tal fundamento baseou o devir do capitalismo, de novas democracias e também da globalização. Dessa forma, o ocidente vivenciou a emergência da modernidade como revolução, porque:

A razão moderna só admitiu a forma de organização social e política que se assentasse numa demonstração científica. Além disso, a ideia de que a sociedade é fonte de valores e de que o bem é o que for útil à sociedade e o mal é o que impede a sua integração, foi um elemento essencial da ideologia na Modernidade (LOURENÇO, 2005, p. 81).

No entanto, o desenvolvimento tecnológico indiscriminado gerou desencanto no desenrolar da modernidade. De fato, a tecnologia é fundamental para a existência humana atual, porém, seu progresso desalinhado em relação a debates éticos e políticos tende a gerar problemas de ordens variadas. A mesma razão capaz de emancipar, também pode

escravizar quando se torna instrumento de ordenação, classificação e controle social. Nesse sentido, Shinn (2008, p. 47-48) afirma:

Na modernidade, a tecnologia expressa três imperativos inevitáveis. Primeiro, a tecnologia significa arregimentação numa escala jamais vista, o que contrasta totalmente com a maioria dos ofícios pré-modernos ou mesmo com as antigas atividades manufatureiras. O trabalho e os trabalhadores devem ser arregimentados, disciplinados e as tarefas transformadas em funções e integradas. A máquina tornou-se a palavra-chave para a tecnologia moderna. A configuração das fronteiras foi aqui central, estendendo-se à ciência, às disciplinas científicas e à comunicação entre elas, na mesma medida que à produção tecnológica. Segundo, a tecnologia estava ligada à ideologia comteana do progresso científico e humano. [...] Para Weber, esse amálgama de progresso técnico inevitável, o qual se estende para sempre e é fomentado pela força implacável da burocracia, aprisiona o homem em sua “gaiola de ferro”. O desencantamento do indivíduo deriva da falta de perspectiva, do fracasso ou da desesperança na felicidade devido a certos progressos agressivos da máquina tecnológica. [...] Terceiro, a tecnologia reduziu a margem de liberdade do indivíduo. Embora a modernidade represente um avanço nos direitos e deveres individuais, os espaços da liberdade e da liberação estão limitados, na modernidade, pelos imperativos da universalidade homogeneizadora, pela racionalidade inconstante e pela integração e funcionalidade tecnologicamente impostas. A obediência e o alinhamento constituem o âmago da hierarquia, a qual, por sua vez, constitui o fundamento da burocracia tecnológica e civil.

É impossível isolar a tecnologia de suas relações com ciência, indústria e sociedade. Cada uma dessas esferas retroage sobre as demais quando, por exemplo: a tecnologia leva a alterações científicas ao aprimorar instrumentos metodológicos; a tecnologia se torna técnica social ao ser instrumentalizada como reguladora de comportamentos; e, finalmente, a tecnologia incentiva a economia ao oferecer inovações técnicas capazes de aperfeiçoar meios de produção. Nesse sentido:

O determinismo é onipresente. Ele contém o fundamento para a lógica do progresso humano inevitável. Leis deterministas estão no centro das epistemologias do conhecimento científico e da tecnologia. As trajetórias sociais, intelectuais, civis e mesmo pessoais do indivíduo são também a consequência de forças deterministas que fecham certas vias enquanto abrem outras. A modernidade é, assim, um sistema marcado pela causalidade e por fronteiras (SHINN, 2008, p. 48).

Nos últimos séculos, a racionalidade que afirma o domínio da natureza por meio da técnica e como instrumento emancipatório tem dominado a concepção moderna de tecnologia. Se, por um lado, tal aspecto resolveu diversos problemas de saúde e criou novas formas de sociabilidade e integração entre povos, hoje, por outro, podemos notar que a tecnologia ampliou o domínio do humano sobre o humano, mediante a construção

de máquinas que os põem sob serviço uns dos outros; gerou uma situação limite na qual a mudança climática nos pressiona a reformular hábitos urgentemente; e fez surgir armas de destruição em massa utilizadas em conflitos variados. Desse modo:

Os casos mais extremos e bem documentados de “engenharia social” global na história moderna (aqueles presididos por Hitler e Stalin), não obstante as atrocidades resultantes, não foram nem explosões de barbarismo ainda não plenamente extinto pela nova ordem racional da civilização, nem o preço pago por utopias alheias ao espírito da modernidade. Ao contrário, foram produto legítimo do espírito moderno, daquela ânsia de auxiliar e apressar o progresso da humanidade rumo à perfeição que foi por toda parte a mais eminente marca da era moderna – daquela “visão otimista de que o progresso científico e industrial removia em princípio todas as restrições sobre a possível aplicação do planejamento, da educação e da reforma social na vida cotidiana”, daquela “crença de que os problemas sociais podem ser finalmente resolvidos”. A visão nazista de uma sociedade harmoniosa, ordeira, sem desvios extraía sua legitimidade e atração dessas visões e crenças já firmemente arraigadas na mente do público ao longo do século e meio de história pós-iluminista, repleta de propaganda científicista e exibição visual da assombrosa potência da tecnologia moderna (BAUMAN, 1999, p. 38).

A ciência moderna e etnocêntrica aspira pelo ideal da objetividade, isto é, a ilusão da separação, da objetivação do mundo, do apartar entre humano e natureza, eu e outro, normal e diferente. Podemos pensar, portanto, “a modernidade como um tempo em que se **reflete** a ordem – a ordem do mundo, do hábitat humano, do eu humano e da conexão entre os três” (BAUMAN, 1999, p. 12, grifo do autor). O avançar de tal perspectiva foi possível mediante a consolidação de instituições de controle e aperfeiçoamento social, um conjunto de recursos que fez a disciplina base da modernidade. Assim, Foucault (2014, p. 135) afirma:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos [...] Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalidade que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” de tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, implicam obediência a outrem, têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo. O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna



tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A modernidade envolve uma racionalidade científico-disciplinar, isto é, de controle, aperfeiçoamento e homogeneização de práticas. Para estruturar tal racionalidade, o discurso moderno se valeu de uma concepção de ciência e um poder atribuído à sua legitimidade e forma de verdade, a necessidade de organização social e a determinação do que é normal/anormal. Conforme Foucault (2014, p. 135), foi o desenrolar de um processo de “anatomia política”, de “mecânica de poder”. A disciplina opera em ambivalência, pois amplia forças em termos de utilidade e diminui as mesmas, porque produz obediência. A ilusão da ordem e a “política do detalhe” subjazem a discursividade moderna. Por consequência,

A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar (FOUCAULT, 2014, p. 136).

A intenção disciplinar, isto é, o ímpeto pela ordenação, normalização e homogeneização sociais, traz contradições ao interior da modernidade. Como indica Foucault (2014, p. 214): “as ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”. O discurso moderno que, por um lado, incentiva a emancipação, por outro organiza, classifica e controla. Uma vez que identificamos esses aspectos, torna-se inviável associar qualquer ideia de neutralidade à tecnologia e à ciência. Outrossim, surgem dúvidas com relação aos significados de razão, sujeito e progresso. Afinal, sob quais fundamentos esses seriam identificados? Quais seriam seus sentidos?

Nessa perspectiva, o desenvolvimento tecnocientífico é permeado por valores políticos e éticos, assim como cosmológicos, ontológicos, antropológicos e epistemológicos. Cabe então refletirmos sobre possibilidades de construção de mecanismos que permitam à população apropriar-se de forma equânime da tecnologia e da ciência, elementos que elevem segmentos sociais subalternizados para uma posição em que possam também expressar suas perspectivas, necessidades e contribuições.

Com relação à modernidade, Dussel (2005, p. 28) aponta duas conceituações possíveis, no intuito de considerarmos os interesses de poder subjacentes a tal processo. A primeira é eurocêntrica, provinciana e regional, nesse sentido “a modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”, portanto, um processo ocorrido na Europa e essencialmente a partir do século XVI. A segunda compreensão teria um sentido mundial e consiste em:

definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521) (DUSSEL, 2005, p. 28).

Os apontamentos de Dussel (2005) direcionam a alguns aspectos da chamada crise da modernidade. Não obstante o avanço social incentivado pelo progresso da ciência em seus vários campos e de modernas formas de agricultura e produção de bens e serviços, o discurso moderno encobriu elementos conjunturais importantes, isto é: a crença na razão como fonte absoluta de verdade e progresso, o que colocou a ciência como saber superior a outros; a matriz etnocêntrica da racionalidade e da cultura moderna; e o progresso como ideal teleológico que desconsidera a escassez de recursos naturais do planeta. Esses aspectos se fundam em perspectivas epistemológicas e antropológicas modernistas que sugerem a separação entre humano e natureza, bem como o homem branco e europeu como padrão/fundamento de existência.

Em consequência, há fortes relações entre modernidade e colonialismo. As grandes navegações possibilitaram o contato entre povos e culturas, o que iniciou o processo de globalização. As colonizações da América, da África e da Oceania foram fundamentais para o avanço da industrialização, haja vista a mão de obra escrava empregada e os recursos extraídos dos vários países envolvidos. Nesse sentido, o eurocentrismo identificado na discursividade moderna pode ser compreendido como:

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu

associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 235).

As articulações entre modernidade, capitalismo e colonialismo se unem, portanto, naquilo que Quijano (2005; 2010) identifica como colonialidade, um conceito que designa a intersecção de poder oriunda da classificação étnica, racial, econômica e de gênero. Nesse sentido, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” e “opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Conforme Quijano (2010), a intersecção de poder presente na colonialidade é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração, dominação e conflitos articuladas em função e em torno da disputa pelo controle de alguns campos de existência social, tais como: o trabalho e seus resultados; a natureza e os seus recursos; o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; a subjetividade e seus derivados materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento; e a autoridade e seus instrumentos de coerção, que asseguram a reprodução dessas relações sociais e regulam possíveis mudanças.

Ressalto que a constituição da colonialidade de poder só foi possível mediante o avanço da modernidade, pois sua emergência se vale de fundamentos epistemológicos e antropológicos (re)formulados com a discursividade moderna. Tais aspectos foram e têm sido articulados às condições materiais inerentes ao período histórico-cultural interpretado e identificado no discurso moderno, isto é, ao devir do capitalismo e à colonização de povos, tradições e saberes. Nessa perspectiva, Grosfoguel (2010, p. 460) complementa apontamentos de Quijano ao afirmar a fundamentação moderna como propulsora de colonialidade:

René Descartes, fundador da filosofia ocidental moderna, inaugura um novo momento na história do pensamento do Ocidente. Descartes substitui Deus, fundamento do conhecimento na teopolítica do conhecimento da Europa da Idade Média, pelo Homem (ocidental), fundamento do conhecimento na Europa dos tempos modernos. Todos os atributos de Deus são agora extrapolados para o Homem (ocidental). Essa verdade universal que está para além do tempo e do espaço, o acesso privilegiado às leis do universo, e a capacidade de produzir conhecimento e teorias científicas, tudo isso está agora situado na mente do Homem ocidental. O *ego-cogito* cartesiano (‘Penso, logo existo’) é o fundamento das ciências modernas ocidentais. Ao criar um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal, visto pelos olhos de Deus. [...] É esta visão através do olhar de Deus que esconde sempre a sua perspectiva

local e concreta sob um universalismo abstrato. A filosofia ocidental privilegia a ‘egopolítica do conhecimento’ em desfavor da ‘geopolítica do conhecimento’ e da ‘corpo-política do conhecimento’. Em termos históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade.

A reflexão de Grosfoguel (2010) faz sobressair diferenças mais claras entre o colonialismo e a colonialidade. A segunda concepção seria um exercício de poder mais perene e tem se fortalecido ao longo do tempo, mesmo após o fim de administrações coloniais que extraíram recursos e impuseram controles evidentes às nações, povos e culturas colonizadas. O colonialismo foi e tem sido uma expressão da colonialidade. Desse modo:

[...] A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2010, p. 467-468).

A manutenção das esferas de dominação e controle mantém a contradição moderna, ou seja, o racionalismo que pode emancipar, também é capaz de diminuir liberdades. Nesse aspecto, segundo Farias e Faleiro (2020), a colonialidade se difunde em potentes formas de dominação como as de poder, de saber, de ser e da natureza. Assim, a colonialidade de poder se refere ao padrão de domínio historicamente constituído sob os fundamentos modernos/eurocêntricos e que se sustentam a partir de critérios raciais, técnicos, de gênero e de território. Desse modo, tudo que foge aos padrões impostos “não possui legitimidade para o exercício de poderes, pois não segue os critérios coloniais/modernos/europeus” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 6).

A colonialidade do saber está vinculada às perspectivas epistemológicas que colocam a ciência etnocêntrica com princípios positivistas como superior a outras formas de conhecimento. Segundo Farias e Faleiro (2020), essa seria uma “ferida que deslegitima

e inviabiliza olhar para outros sujeitos epistemológicos, minando a consolidação de processos que considerem a diversidade de pensamento”.

Com a colonialidade de poder e saber, há a formação de um domínio sobre a existência. Sujeitos que não podem e que não sabem, não são. Dessa maneira, a colonialidade do ser é fruto dos processos de dominação e expropriação vivenciados historicamente por povos, indivíduos e tradições inferiorizados pelo discurso moderno. Um processo de agressão a subjetividades que foram e têm sido negligenciadas, tais como as de mulheres, indígenas, afrodescendentes, camponeses e latino-americanos.

Por fim, a colonialidade da natureza se consolida sob o “binarismo entre natureza e sociedade”, um processo que se dá pelos campos de dominação de poder, saber e ser, fundados na concepção eurocêntrica, moderna, civilizatória e urbana, em que a “relação do homem colonizador com a natureza acontece alicerçada na dominação, exploração e expropriação” (FARIAS; FALEIRO, 2020, p. 7). A colonialidade da natureza retira o direito à vida de outros seres e do próprio planeta Terra em geral, um gesto que tem sido criticado em obras e movimentos de líderes e ativistas indígenas como a de Krenak (2020).

A colonialidade, expressão da expansão capitalista e da racionalidade moderna, possibilitou a hegemonia da modernidade como discurso paradigmático. Conforme Dussel (2005), de modo ideológico, as esferas interseccionais de dominação configuraram o mito moderno. Tal perspectiva colocou a Europa como exemplo superior de desenvolvimento e cultura. Nesse sentido, esse discurso se torna justificativa para práxis violentas, uma vez que, no intuito de modernizar, civilizar e/ou racionalizar, povos e tradições sofrem tentativas de controle, reforma e/ou homogeneização. O mito hegemônico da modernidade, do presente eterno, é descrito por Dussel (2005, p. 30) em setes pontos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica);
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral;
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”);
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial);
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, *etcetera*);
6. Para o moderno, o

bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas; 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, *etcetera*.

A mitificação da modernidade levou a epistemicídios e etnocídios de povos e culturas subjugados pelo seu caminho. Para Sousa Santos (2011a), a modernidade ocidental surgiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural, no entanto, a partir de meados do século XIX, a convergência entre ela e capitalismo produziu um longo processo histórico de degradação da vida em geral. Suas promessas de igualdade, liberdade, paz e domínio da natureza, segundo o autor, ou permanecem não cumpridas ou geraram efeitos negativos.

Segundo Sousa Santos (2011a), a promessa da igualdade não se mostra alcançada em razão da evidente concentração de riquezas por parte de uma parcela muito pequena da população mundial. Por sua vez, o ideal de liberdade se apresenta distante, haja vista violações de direitos humanos em várias regiões do planeta. Outro objetivo eloquente no discurso moderno, o da paz, também tem sido mal desenvolvido, uma vez que as guerras do século XX mataram mais pessoas que em qualquer outro período histórico. Por fim, mas não menos importante, a meta de domínio e controle da natureza tem sido trágica, porque tem custado a destruição ambiental e a geração da crise ecológica que estamos a vivenciar.

A natureza tem se voltado contra nós. No intuito de dominá-la, a instrumentalizamos e agora temos visto os resultados de tal gesto com a ampliação da possibilidade de ruptura da sustentabilidade da vida terrestre em geral. Por outro lado, mesmo com o desenvolvimento da ciência, seus produtos e benefícios têm sido distribuídos de forma desigual ao redor do mundo. Milhares de pessoas vivem em condições indignas de existência, enquanto parcelas cada vez menores desfrutam do devir econômico e tecnocientífico alcançados mediante a exploração indiscriminada de recursos. É nessa encruzilhada de desafios que a transição paradigmática emerge e, portanto,

[...] Daí a complexidade da nossa posição transicional, que pode resumir-se assim: enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição, que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o facto de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes

deles promessas da modernidade. Há, pois, que aceitar e celebrar o que existe. Segunda outra posição, que desigmo por pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna (SOUSA SANTOS, 2011a, p. 29).

A modernidade se consolidou como paradigma hegemônico. Marinho (2008, p. 154), destaca que seu desenvolvimento foi compatível a um capital em “ascendência histórica e em busca de sua expansão territorial, que se apresentava com validade universal para estabelecer sua própria legitimidade e realizar seus intuitos de ampliação e acumulação”. Nesse sentido, conforme Sousa Santos (1993) e Bauman (1998), o processo contínuo de (re)produção material durante a era moderna avançou a tecnologia e possibilitou novos meios de produção; impulsionou o desenvolvimento de transportes mais rápidos, que alteraram a percepção de espaço-tempo e encurtaram distâncias; difundiu a hegemonia do capitalismo<sup>8</sup>; e aperfeiçoou a ciência. O progresso alcançado pela modernidade, fundado na racionalidade iluminista, promoveu mudanças e gerou implicações nas relações e práticas humanas em geral. Apesar da prosperidade produzida, essa não foi universal e socialmente justa, pois não impediu tragédias, crimes, guerras, genocídios, escravidão, colonizações, miséria, fome, entre outras coisas.

Esses apontamentos indicam um esgotamento da discursividade moderna. Para Pereira (2002) e Goergen (2005a), a modernidade que concebia o mundo como ordenado, linear e possível de ser explicado de forma racional foi um paradigma consolidado na industrialização e no devir científico. No entanto, realço que essa mesma lógica apresenta desafios na atualidade. É preciso reorganizar a dinâmica produtiva de modo a garantir a sustentabilidade da existência humana, ademais, torna-se relevante reconsiderar os fundamentos da ciência e da racionalidade modernas. A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade gera e está articulada às contradições e aos questionamentos dos princípios do discurso moderno. Assim:

Afirmar que o projeto da modernidade se esgotou significa, antes de mais, que se cumpriu em excessos e déficits irreparáveis. São eles que constituem a nossa contemporaneidade e é deles que temos de partir para imaginar o futuro e criar as necessidades radicais cuja satisfação o tornarão diferente e melhor que o presente. A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há

---

<sup>8</sup> Ao longo da história, houve experiências socialistas em alguns países. Entretanto, com potencialidades e limites em cada um de seus contextos, ressalto que esses acontecimentos não tornaram o socialismo a perspectiva política hegemônica.

momentos de ruptura e momentos de continuidade. A combinação específica entre estes pode mesmo variar de período para período ou de país para país. [...] (SOUSA SANTOS, 2013, p. 133-134).

A transição paradigmática é vivenciada de modos diversos por povos, países e culturas do mundo, a depender de suas respectivas posições na dinâmica interseccional de poder que permeia a tríade modernidade-colonialidade-capitalismo. O Brasil, por exemplo, entrou no século XXI tendo de superar, por um lado, desafios que remetem à pré-modernidade, como ocorrências de escravidão<sup>9</sup> e a falta de acesso equânime à educação<sup>10</sup>, enquanto, por outro, procura reformular sua dinâmica de modernização de forma a considerar críticas pós-modernas. Nesse contexto, um dos temas pós-modernos – no entanto, com origens coloniais - que podemos destacar seria a negligência e o ocultamento de vozes indígenas; pessoas, grupos e culturas tradicionais que podem oferecer outras perspectivas cosmológicas, antropológicas e epistemológicas capazes de auxiliar na superação de problemas contemporâneos, tais como a degradação ambiental. Dessa maneira,

[...] É fundamental reconhecer que existem diferentes formas de conhecimento para diferentes práticas sociais e que é extremamente negativo que a modernidade ocidental tenha conferido à ciência o privilégio exclusivo do rigor. Não se põe em causa que a ciência seja um conhecimento rigoroso, o que se põe em causa é que seja considerada o único conhecimento rigoroso. Para ir à Lua é necessária a ciência moderna, mas para preservar a biodiversidade da Amazônia é essencial o conhecimento indígena. Ninguém conhece melhor a Amazônia que os indígenas. Precisamos de diferentes tipos de conhecimentos para alcançar diferentes objetivos. Essa reivindicação do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo é muito importante, pois está na base da primeira linha de crítica externa à ciência (SOUSA SANTOS, 2018a, p. 35-36).

No entanto, não nos esqueçamos dos fundamentos da modernidade, especialmente o racionalismo eurocentrado e o dualismo sujeito-natureza, pois deles partiremos para explorar a crítica pós-moderna; um discurso que insurge contra os princípios modernos, que explora o descentramento do mundo no humano e que vai sugerir dinâmicas de poder em ideias como progresso, desenvolvimento, razão e ciência.

---

<sup>9</sup> Entre os trabalhos sobre o tema, destaco o *Mapeamento do trabalho escravo contemporâneo no Brasil*, de Eduardo Girardi e outros (2014).

<sup>10</sup> A questão da democratização da educação no Brasil ainda é atual e pertinente. Nesse aspecto, Oliveira e Araújo (2005) desenvolveram um estudo no intuito de apontar o acesso como fundamento para qualidade educacional.



### 3.2 UM OLHAR ARQUEOGENEALÓGICO SOBRE O DISCURSO DA PÓS-MODERNIDADE

O devir da modernidade esteve permeado por críticas, isto é, sua racionalidade também produziu questionamentos sobre si mesma. Obras de autores variados têm discutido os fundamentos modernos desde o século XIX no tocante aos limites, possibilidades e implicações desses aspectos para a vida em geral. Nesse ponto, por exemplo, a corrente marxista tem sido crítica ferrenha à vinculação da modernização ao desenvolvimento capitalista que aliena sujeitos e os coloca em posições sociais desiguais e de vulnerabilidade.

Pensar a pós-modernidade como contradição à modernidade e seus princípios é um processo que tem sido construído há aproximadamente dois séculos. O termo “pós-modernismo”, segundo Jencks (1996) e Anderson (1999), foi cunhado primeiramente por Federico de Onís na década de 1890. Ressalto que, naquele momento, o termo se referia a alterações na literatura e nas artes, no intuito de superar o movimento modernista. No entanto, críticas aos ideais modernos já eram presentes em décadas anteriores.

Para Habermas (2000, p. 121), a obra de Nietzsche foi uma “inflexão” no discurso moderno. Na segunda metade do século XIX, o filósofo alemão desenvolveu e publicou trabalhos com críticas contundentes à discursividade paradigmática moderna. Esses estudos apresentaram ponderações, discordâncias e, de certo modo, condenações à racionalização e à crença na ciência como recursos para o alcance da verdade, esta que seria absoluta, universal. A obra de Nietzsche colocou em suspeita prerrogativas totalizantes presentes na perspectiva moderna.

Entretanto, afinal, qual a direção das críticas elaboradas por Nietzsche? O que elas sugerem? O que nos levam a identificar como passível de mudança? Esse autor foi contra absolutismos, negou práticas e pensamentos supostamente inocentes que escamotearam e ainda tentam ocultar relações de poder e dominação intrínsecas à cultura moderna. Seus trabalhos questionaram a falsa neutralidade identificada em pressupostos e objetivos modernos, tais como progresso, ciência e verdade. Sua condenação, por vezes, vai à radicalidade quando aponta a razão como elemento repleto de intencionalidades e concorrências de poder, subjacências escondidas (in)conscientemente por indivíduos e instituições.

A racionalidade moderna teve como princípio a separação sujeito-natureza. Nesse sentido, Giacoia Jr. (2003, p. 10) afirma que a técnica e a ciência decorrentes

poderiam “enfrentar e resolver com sucesso os mais importantes problemas humanos, de modo a garantir o domínio sobre as forças da natureza, assim como de realizar a justiça nas relações entre os homens”. No entanto, tal processo incentivou o interesse pela “tirania compulsiva da administração total da vida”, o que transformou o “almejado paraíso em terrível pesadelo, revelando dramaticamente que o desejo de dominação humana sobre a natureza parece nos conduzir ao perigoso labirinto da tragédia”.

No ensaio *Sobre Verdade e Mentira em um sentido extramoral*, escrito em 1873 e publicado postumamente em 1896, Nietzsche (2008a) afirma que a ilusão de dominação integral da vida foi possível mediante a linguagem. A objetivação do mundo gerou nos humanos a ilusória percepção de um conhecimento total, de alcançar a essência das coisas como se delas tivessem pouca ou nenhuma relação. Desse modo, a razão seria um instrumento capaz de alcançar a verdade<sup>11</sup> metafísica e absoluta. Com isso, o ser humano poderia “ver por todos os lados os olhos do universo voltados telescopicamente na direção de seu agir e pensar” (NIETZSCHE, 2008a, p. 26).

Segundo Nietzsche (2008a, p. 28), o ato de nomear, aliado aos sentidos, nos dá a falsa sensação de que lidamos, pensamos e transformamos objetos em sua essência. Nesse sentido, o autor aponta que apenas tocamos o “redor da superfície das coisas”, isto é, “sua sensação não leva à verdade em nenhum lugar”. A designação por palavras expõe a relação direta e arbitrária entre humano e objeto. Por conseguinte, o autor questiona:

[...] O que é uma palavra? A reprodução de um estímulo nervoso em sons. Mas deduzir do estímulo nervoso uma causa fora de nós já é o resultado de uma aplicação falsa e injustificada do princípio de razão. Como poderíamos, caso tão-somente a verdade fosse decisiva na gênese da linguagem, caso apenas o ponto de vista da certeza fosse algo decisório nas designações, como poderíamos nós, não obstante, dizer: a pedra é dura; como se esse “dura” ainda nos fosse conhecido de alguma outra maneira e não só como um estímulo totalmente subjetivo! Seccionamos as coisas de acordo com gêneros, designamos a árvore como feminina e o vegetal como masculino: mas que transposições arbitrárias! Quão longe voamos para além do cânone da certeza! [...] A “coisa em si” (ela seria precisamente a pura verdade sem quaisquer consequências) também é, para o criador da linguagem, algo totalmente inapreensível e pelo qual nem de longe vale a pena esforçar-se. Ele designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas. De antemão, um estímulo nervoso transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por seu turno, remodelada num som! Segunda metáfora. E, a cada vez, um completo sobressalto de esferas em direção a uma outra totalmente diferente e nova (NIETZSCHE, 2008a, p. 30-31).

---

<sup>11</sup> Cabe lembrar que questões relacionadas à articulação entre linguagem, conhecimento e verdade não foram inauguradas por Nietzsche. Essas discussões remontam à Filosofia Clássica grega, principalmente em diálogos platônicos, tais como Teeteto e Crátilo (PLATÃO 2007; 2019).

Ao se voltar à potência da linguagem, Nietzsche (2008a) oferece pistas para a compreensão de sua relação com a consciência. Dessa forma, segundo Marton (2007, p. 33), o autor “assevera que a linguagem é indispensável no processo de elaboração do conhecimento”. Objetos de pesquisa, reflexão e manipulação existem, porém estão condicionados à experiência (inter)subjettiva dos humanos. Assim:

Entre a sensação experimentada pelo indivíduo e o balbuciar por ele emitido, há, pois, um abismo. Supõe-se ainda que a palavra remete a algo exterior; mas, criada para exprimir uma sensação subjetiva, ela só pode referir-se ao próprio indivíduo. Entre a palavra e seu referente, existe, então, outro abismo. O caráter arbitrário, que se verifica no processo de formação das palavras, reaparece na função que elas têm de exercer. Mais um passo: quando as palavras passam a servir para inúmeras experiências análogas à que lhes deu origem, elas se tornam conceitos. Produzidos por “igualação do não-igual” e convindo a vários fenômenos, estes se mostram inapropriados e insuficientes a cada um deles em particular (MARTON, 2007, p. 33).

A crítica de Nietzsche à linguagem trouxe potentes implicações ao discurso moderno. É preciso lembrar que, conforme aponta Marton (2007, p. 33), a modernidade entende o conhecimento baseado em representações, palavras e conceitos derivados de nossos sentidos e de nossa subjetividade, os quais, sob essa perspectiva, “refletem a realidade”. Nietzsche rompe com tais aspectos ao retomar o conhecimento como derivado da linguagem.

À medida que os humanos procuraram viver de modo gregário, “surgiu a necessidade de fixar uma designação das coisas, cujo uso fosse válido e obrigatório de maneira uniforme. Com isso, conferiu-se à palavra uma fixidez que ela não possui” (MARTON, 2007, p. 34). Desse modo, a verdade não seria a busca por um absoluto, mas a luta constante entre perspectivas ora divergentes, ora convergentes. Nesse sentido, Nietzsche (2008a, p. 36-37, grifos do autor) questiona:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. Ainda não sabemos donde provém o impulso à verdade: pois, até agora, ouvimos falar apenas da obrigação de ser veraz, que a sociedade, para existir, institui, isto é, de utilizar as metáforas habituais; portanto, dito moralmente: da obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório. O homem decerto se esquece que é assim que as coisas se lhe apresentam; ele mente, pois, da

maneira indicada, inconscientemente e conforme hábitos seculares – e precisamente **por meio dessa inconsciência**, justamente mediante esse esquecer-se, atinge o sentimento da verdade. [...]

Nietzsche (2008a) direciona para o conceito de verdade como disputa. Como indica Marton (2007, p. 34), nesse entendimento, a verdade seria um valor que, “instituída por convenção, não diz respeito às próprias coisas, mas à relação que os homens estabelecem com elas”. Vivendo em um edifício metafórico, os humanos caem na ilusão antropomórfica e antropocêntrica que, por vezes, nega a outros seres dignidade existencial. Portanto:

A sentença deve ser declarada: vivemos somente através de ilusões, sendo que nossa consciência dedilha a superfície. Há muita coisa que se esconde diante de nosso olhar. Também nunca se deve temer que o homem termine por se conhecer **inteiramente**, que ele, a todo instante, penetre em todas as leis da impulsão, da mecânica, bem como em todas as fórmulas da arquitetura e da química que são necessárias à sua vida. É bem possível que tudo se torne conhecido por meio de **esquemas**. Isso não altera em quase nada nossa vida. Ademais, trata-se apenas de fórmulas para forças absolutamente desconhecidas (NIETZSCHE, 2008a, p. 55, grifos do autor).

Com tais apontamentos, Nietzsche retira a verdade da perspectiva dogmática, como espécie de absoluto metafísico, e a reorganiza enquanto disputa de interpretações. Nesse sentido, “lutar por **uma verdade**” seria “algo totalmente distinto de lutar **pela verdade**” (NIETZSCHE, 2008a, p. 62, grifos do autor). Por conseguinte, o autor critica a metafísica clássica ocidental, pois, conforme Abel (2002), “não se trata simplesmente de substituir as representações anteriores de verdade por uma outra. Ao contrário, é a arquitetura do questionamento mesma, ou seja, do sentido da verdade, que é reinterpretada”. Essa nova concepção de verdade gera implicações a outros fundamentos da tradição moderna-ocidental, isto é, entendimentos sobre conhecimento, ciência e progresso, pois:

Se ao discurso sobre a ‘verdade’ fosse ligada a exigência de obter conhecimento, poder-se-ia, então, assegurar que há **muitas** vias de conhecimento e, portanto, **muitas verdades**. De um lado, há vias de conhecimento muito distintas (a via cotidiana, científica, artística, religiosa, por exemplo). Por outro lado, podem ocorrer resultados conflitantes e distintos no interior de um único modo e/ou relacionados a um mesmo estado de coisas (*Sachverhalt*). Nem as vias de conhecimento nem os seus resultados podem ser reduzidos a uma base comum a todos. Mas, se se pode partir de muitas verdades, não se pode mais partir, então, de ‘Uma e Única Verdade’ (ABEL, 2002, p. 16, grifos do autor).

Nessa perspectiva, não se compreende mais a verdade como aquilo que preexiste, um *a priori* que aguarda procedimentos e formas de interpretação. Pelo contrário, segundo Abel (2002, p. 20, grifo do autor), “a verdade poderia ser vista como o nome para a **produção** nos processos interpretativos” (ABEL, 2002, p. 20, grifo do autor). Esses movimentos não alcançariam um horizonte definitivo, universal e obrigatório, mas fariam emergir convenções que sustentam práticas e instituições sociais, portanto, historicamente aceitas e partilhadas. Conforme o autor, “não é mais a interpretação que depende da verdade, mas antes é a verdade que depende da interpretação”.

As concepções de Nietzsche sobre a articulação entre linguagem, verdade e interpretação geram implicações para ciência, uma vez que criticam fundamentos positivistas difundidos ao longo do século XIX. No trabalho *A Origem da Tragédia*, Nietzsche (2008b, 93) afirma: “não haveria ciência se a verdade se apresentasse com toda a nudez de uma deusa, sem justificar o esforço humano de descobrimento”. Desse modo, a ciência é fruto de nosso interesse investigativo. Outrossim, com a vinculação da verdade à disputa interpretativa, o processo de produção de conhecimento não teria somente uma via possível, mas várias, o que confronta pontos de vista que indicam o saber científico como superior, capaz de, por si só, explicar e transformar a realidade em sua totalidade. Nesse aspecto, Vieira (2013, p. 69) sugere que:

O objetivo de Nietzsche, todavia, parece não ser encontrar as condições de possibilidade do conhecimento ou a origem das ideias, nem tampouco a realização de uma apologia ao empirismo. O que o filósofo alemão pretende, talvez, é anunciar que a elaboração dos conceitos se realiza através de um procedimento inicial da linguagem e só posteriormente é deslocado e efetivado como saber metódico, como ciência. Da linguagem à ciência, ocorre um processo de ampliação e de cristalização incessante dos conceitos, com o objetivo de arrumar, dispor o mundo das experiências sensíveis. O próprio mundo é uma construção sistemática da ação, da atividade humana. Este não possui uma regularidade, uma coerência fixa e eterna. Ele é cifrado, dedilhado pelos atributos humanos. O homem antropomorfiza o mundo, concedendo-lhe novidade constante, regularidade e rigidez. Sua ordenação, portanto, está sujeita à justaposição e à fixação das palavras, que são metáforas, e não à “coisa em si”. Os conceitos, como “sepulcro das intuições”, estabelecem e determinam as leis de funcionalidade do mundo.

De certa maneira, Nietzsche reorienta – quiçá desorienta – a racionalidade moderna. Suas críticas foram construídas no interior da modernidade, se aproveitando de suas lacunas, das pretensões de totalidade, universalidade e possíveis dogmatismos inerentes. Esse autor trouxe a suspeita para e sobre a discursividade moderna. A partir de sua obra, a própria ideia de razão, de *logos*, passa a ser questionada com relação à sua

pretensão de explicação e controle da realidade como um todo, enquanto objeto facilmente coisificado, manipulado e passível de ser compreendido em essência. As dúvidas que Nietzsche levanta sugerem, como mencionado, a reorganização da ciência, uma revalorização da interpretação. Segundo Abel (2002), os meios interpretativos não seriam somente procedimentos complementares do explicar e do conhecer, mas uma ampliação de sentidos e gestos humanos, tais como a percepção, a fala, o saber, o pensar e o agir.

Nietzsche não nega a razão, pelo contrário, busca apontar outros princípios para sua constituição e seus produtos. Em *Humano, demasiado Humano*, Nietzsche (2019) lembra a importância de elementos “ilógicos” de nossa existência, aspectos que geralmente foram e têm sido negligenciados, subalternizados e/ou descartados pela discursividade moderna e a tradição filosófica ocidental. Desse modo:

Entre as coisas que podem levar um pensador ao desespero figura o reconhecimento de que o ilógico é necessário para os homens e que do ilógico surge muita coisa boa. Ele está tão firmemente ancorado nas paixões, na língua, na arte, na religião e geralmente em tudo aquilo que confere valor à vida, que não pode ser retirado dela sem causar com isso um irreparável dano a essas belas coisas. Somente seres por demais ingênuos podem acreditar que a natureza humana poderia ser transformada numa natureza puramente lógica; mas se houvesse graus de aproximação para esse objetivo, quantas perdas não se sofreria por esse caminho! Até o homem mais racional necessita, de vez em quando, retornar à natureza, isto é, à sua **relação fundamental ilógica com todas as coisas** (NIETZSCHE, 2019, p. 46-47, grifos do autor).

Para Nietzsche a ciência não é um saber superior, as artes e a religião, por exemplo, são outras formas de saber capazes de guiar os humanos. De certa maneira, o autor denuncia que a racionalidade científica, embora seja apresentada como neutra, concentra relações de poder. Os métodos da ciência não definem essencialmente ou absolutamente o certo ou errado, o bom ou o mau, o melhor ou o pior. Esses sentidos são identificados mediante princípios éticos e políticos que permeiam a produção científica em geral, isto é, desde fundamentos e procedimentos empregados até a divulgação/discussão final. Nesse sentido,

Nenhum método científico é o único a poder dar acesso ao conhecimento! Devemos proceder com as coisas por tentativas, sejamos ora bons ora maus em relação a elas, agindo cada uma por sua vez com justiça, paixão e frieza. Um se envolve com as coisas como policial, outro como confessor, um terceiro como viajante e como curioso. Poder-se-á chegar a arrancar uma parcela delas, seja pela simpatia, seja pela violência; um é impelido pela frente, impelido a ver claro pela veneração que lhe inspiram seus segredos, outro, pelo contrário, pela indiscrição e pela malícia na interpretação dos mistérios. Nós,

pesquisadores, como todos os conquistadores, todos os navegadores, todos os aventureiros, somos de uma moralidade audaciosa e devemos estar preparados para passar, no fim de tudo, por maus (NIETZSCHE, 2013, p. 362).

É com esse olhar para a produção científica que Nietzsche (2017a, p. 109) constrói sua *Gaia Ciência*, que é alegre e não rechaça emoções e impulsos que permeiam a experiência humana. Tal perspectiva evita “pensar que o universo é uma máquina” e, desse modo, distancia-se do mecanicismo, do determinismo e de teleologias absolutas. A concepção nietzschiana de ciência vai ressurgir e ser reformulada ao longo da discursividade pós-moderna em enunciados que defendem a reorganização do saber-fazer científico, com vistas a integrar cosmologias, antropologias e epistemologias diversas às eurocêntricas. Essas interpretações têm características pós-coloniais ou decoloniais que podem ser encontradas e identificadas em trabalhos como os de Sousa Santos (2007b; 2010a; 2011a; 2013), Quijano (2005; 2010), Grosfoguel (2010), Scribano (2010), Meneses (2014), Belaunde (2017), Blanco e Aguiar (2020), Mignolo (2020), entre outros.

Em um primeiro momento, a crítica nietzschiana com relação à ciência pode induzir à suposição na qual arte e religião seriam capazes de responder perguntas e problemas que têm sido solucionados pela ciência tradicional. Tal ponderação é pertinente, porque, sem atenção adequada, isso tende a implicar em situações difíceis com relação a questões de saúde humana. Por exemplo, embora a arte seja relevante, ela não é capaz de desenvolver uma vacina. No entanto, as denúncias de Nietzsche não vão nesse sentido; pelo contrário, elas buscam indicar que procedimentos e métodos científicos estão envoltos em relações de poder, o que significa que seus princípios e usos dependem de debates éticos e políticos também formulados, fomentados e discutidos por outros campos de saber.

Nietzsche (2017a) confronta a intencionalidade de definição e ordenação do mundo e, portanto, da dinâmica epistêmica e antropológica da existência humana conduzidas mediante o dogmatismo científico. Gestos que tentam escamotear o caos presente na realidade e as possibilidades do acaso. Com essa perspectiva, torna-se interessante recolocar os humanos como mais um ser na natureza, assim:

A condição geral do mundo é, pelo contrário, desde toda a necessidade, o caos, não pela ausência de uma necessidade, mas no sentido de uma falta de ordem, de estrutura, de forma, de beleza, de sabedoria e de outras categorias estéticas humanas. Ao juízo de nossa razão, os lances de dados infelizes sob a regra geral; as exceções não formam o objetivo secreto e todo o mecanismo repete eternamente seu estribilho sem nunca produzir melodia – e, finalmente, a expressão “lances de dados infelizes” comporta em si própria uma

humanização que contém uma censura. Mas como podemos nos permitir censurar ou elogiar o universo? Evitemos de recriminar sua dureza e a falta de razão ou o contrário. Não é perfeito, nem belo, nem nobre e não quer transformar-se em nada disso, não tende em absoluto a imitar o homem! Não é trocado por nenhum de nossos juízos estéticos e morais! Não possui tampouco instinto de conservação e, de uma maneira geral, não possui qualquer instinto; ignora também todas as leis. (NIETZSCHE, 2017a, p. 120, grifos do autor).

Se levado à radicalidade, o rigor científico pretende mitigar algo que, pelo menos até o presente momento, nunca conseguiu: incertezas. Em *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche (2006, p. 9) questiona: [...] “admitindo que desejamos a verdade, por que não haveríamos de preferir a não-verdade? E a incerteza? E até mesmo a ignorância? Foi o problema do valor do verdadeiro que se apresentou a nós ou fomos nós que o procuramos?”. Esses aspectos e questionamentos da obra nietzschiana foram, de certa maneira, retomados em trabalhos como os de Bauman (1998; 1999). Com tendências pós-modernistas, os enunciados desse autor nos apontam possibilidades de “conviver com a incerteza”, ou seja, ao invés de refutá-la, buscar construir consensos mediante o diálogo, acordos que possam ser reformulados quando necessário.

No entanto, “abraçar” incertezas, apontar imposições oriundas do cientificismo e sugerir alternativas diferentes de compreensão e transformação do mundo são gestos desafiadores, quer seja no século XIX, quer seja atualmente. É interessante recordarmos que, em sua *Genealogia da Moral*, Nietzsche (2017b) já denunciava a transformação da ciência em um novo ideal ascético, semelhante ao identificado na ascese monástica. Nessa comparação, cientistas se tornariam profetas, sacerdotes da verdade absoluta, encontrada a partir de processos oriundos do racionalismo forjado na tradição ocidental:

Esses negadores que se mantêm afastados hoje, esses espíritos intransigentes de uma só e única coisa, da exigência da retidão intelectual, esses espíritos duros, rigorosos, cheios de reserva, heroicos, honra de nosso tempo, todos esses pálidos ateus, anticristãos, imoralistas, niilistas, céticos, desprovidos de bom senso, doentios no espírito (todos são isso mesmo, num sentido ou em outro), esses últimos idealistas do conhecimento, os únicos em que hoje permanece a consciência intelectual e nos quais se tenha encarnado – de fato, eles se julgam tão livres quanto possível do ideal ascético, esses “espíritos livres, muito livres”; e contudo vou apontar-lhes uma coisa que não podem ver – porque se julgam os mais lúcidos – esse ideal ascético é justamente também **seu** ideal, são eles mesmos e ninguém mais que hoje o representam, eles mesmos são a criatura mais espiritualizada desse ideal, são sua vanguarda, a forma de sedução mais insidiosa, mais delicada, mais sutil. Se tiver algo de adivinhador de enigmas, essa é a tese que deve vingar!... Estão ainda a léguas de ser espíritos **livres**, pois **acreditam ainda na verdade**... (NIETZSCHE, 2017b, p. 134, grifos do autor).



Nietzsche não nega o conhecimento como meio de produção de verdade, porém confronta sua natureza absoluta e os possíveis instrumentos posicionados como recursos para alcançá-la. As críticas nietzschianas apontaram o vazio como horizonte. Desse modo, o absoluto se torna perempto, qualquer alteração não se sustenta porque a estrutura está corroída. A consequência são sentimentos de medo, ansiedade e depressão. Talvez tenha partido desse ponto de vista seu apontamento sobre a crise de consciência que deixou à modernidade. Um gesto elaborado em seu último trabalho em vida – possivelmente, o mais hiperbólico -, *Ecce Homo*:

[...] Dia virá em que se haverá de ligar a meu nome a lembrança de alguma coisa de formidável – uma crise como jamais houve na terra, o mais profundo choque de consciências, uma sentença proferida contra tudo o que até agora não se havia acreditado, exigido, santificado. Não sou um ser humano, sou dinamite (NIETZSCHE, 2009, p. 115).

Com um olhar arqueológico, sugiro a procedência da discursividade pós-moderna a partir das críticas nietzschianas referentes à articulação entre linguagem, conhecimento, ciência, razão e verdade. O campo discursivo pós-moderno se constituiu mediante lacunas identificadas no devir do discurso moderno. Nesse sentido, tensões encontradas em contradições, tais como relativismo e dogmatismo, mentira e verdade, racional e irracional, têm debates entre postulados da modernidade e/ou da pós-modernidade. Segundo Karasek (2010) e Azeredo (2012), as posições de Nietzsche foram fundamentais à obra *A Condição Pós-moderna*, de Jean-François Lyotard (2009). Um trabalho que, nos anos de 1980, marcou a discussão sobre a temática, pois:

[...] com a perda de vigência do ideal ascético nos âmbitos da filosofia e da ciência, o homem contemporâneo não sabe como agir. Não assimilou o criar e o destruir heraclitianos como rumo e, assim, perdeu o rumo. Vemos a condição pós-moderna como dificuldade de lidar com a perda do fundamento, uma condição que se inicia quando Nietzsche solapa completamente os fundamentos argumentativos da tradição, em termos filosóficos, e que se manifesta hoje nas mais variadas esferas da cultura (AZEREDO, 2012, p. 46).

Essas afirmações reforçam que, para Nietzsche, “não há domínio fundacionista, porque só existem interpretações, perspectivas estritamente provisórias” e momentâneas (AZEREDO, 2012, p. 47). Desse modo, o anúncio de Lyotard (2009, p. 16) sobre a “incredulidade em relação aos metarrelatos” tem a ver com a descrença relacionada às metanarrativas que compõem o edifício metafórico da existência e que estiveram posicionadas como absolutas, imutáveis e/ou teleológicas. Nesse sentido, o famoso autor

alemão estaria na base da crítica aos metarrelatos, haja vista que esses escondem intencionalidades e disputas de poder por ele denunciadas.

Metanarrativas são compreendidas como produtos discursivos, produções oriundas e incentivadoras de concorrências éticas e políticas porque engendram formas de agir e pensar individual e/ou coletivamente. Portanto, em perspectiva genealógica, é possível indicar que críticas nietzschianas estão na base da contradição entre modernidade/pós-modernidade, pois ensejam debates sobre princípios e finalidades de práticas e instituições sociais. As concepções oriundas dos trabalhos de Nietzsche nos levam a questionar, refletir e discutir interesses subjacentes e possíveis prescrições deterministas presentes em metarrelatos que influenciam ações e reflexões.

Com relação à crítica nietzschiana sobre linguagem e suas consequências às metanarrativas, cabe também realçar que a contradição entre modernidade e pós-modernidade envolve um paradoxo. Por se tratar de um contraditório, há de se buscar e conceber uma síntese. No entanto, essa seria mais uma imposição da linguagem humana em esforço de categorizar coisas. Do mesmo modo que os termos modernidade e pós-modernidade não abarcam a totalidade de objetos, relações, práticas e/ou instituições sociais que compõem a materialidade, a síntese de sua contradição, seja ela qual for, igualmente não o fará. É paradoxal, porque, tanto a configuração quanto a solução de tal movimento contraditório não escapam do “equivoco” fundamental que articula suas respectivas significações, isto é, a necessária postura humana de objetivar, nomear e definir elementos da realidade.

Para Jencks (1996), há três fases da discursividade pós-moderna: a primeira, entre 1870 e 1950, na qual obras literárias evidenciam o início do declínio do paradigma moderno; a segunda, de 1950 a 1980, com estudos que promovem o pluralismo e a contracultura em diversos campos; e a terceira, a partir de 1980, que analisa as condições da pós-modernidade. Com base nessa periodização, é possível destacar que a difusão do debate sobre pós-modernidade se fortaleceu e ampliou desde os anos 1980 mediante o surgimento de obras como *A Condição Pós-Moderna* (LYOTARD, [1979] 2009) e *O Discurso Filosófico da Modernidade* (HABERMAS, [1985] 2000). Esses componentes do campo discursivo em questão iniciaram um encadeamento de outras enunciações, tendo em vista os aspectos contraditórios que compartilham.

Segundo Lyotard (2009), a pós-modernidade é compreendida como “fim da crença em metanarrativas”, aliada à ampliação do capitalismo neoliberal e da instrumentalização da ciência. Por outro lado, Habermas (2000) afirma que a

modernidade é um “projeto inacabado”, podendo a razão ser, ainda, elemento fundamental para o progresso humano. O primeiro autor sugere o abandono do projeto moderno e a reorganização da produção científica por meio de “jogos de linguagem”. Por sua vez, o segundo aponta a possibilidade de resgate da modernidade a partir da reconexão entre o mundo da vida e o sistema sob princípios dialógicos e inclusivos.

Em acordo com Goergen (1997), reforço que modernidade e pós-modernidade não se encontram em relação de superação linear, mas em contradição dialética, o que pode ser verificado nos embates entre os dois discursos. A razão, ao se desenvolver moderna e se “visualizar no espelho” descobre seu reflexo pós-moderno. A disputa no interior da transição paradigmática posiciona a racionalidade como Janus<sup>12</sup>, um ser de duas “faces” em um mesmo “rosto”.

No decorrer da discursividade pós-moderna, insurgiram enunciados relevantes. Após a publicação da obra de Habermas (2000), destaco que outros autores, tais como Freire (2007), Freitas (2005) e Sousa Santos (2007a; 2010a; 2011a; 2013) a utilizaram, cada um a seu modo, como referência. Esses trabalhos se valeram do termo pós-modernidade no intuito de sugerir a restauração do projeto moderno-iluminista sob novas bases. Um esforço voltado à superação da hegemonia capitalista e à reorganização da produção científica. Reforço que tais movimentos tiveram apreensões singulares de concepções habermasianas e, embora tenham utilizado a palavra “pós-modernidade” como signo, não podem ser considerados pós-modernos na mesma perspectiva de Lyotard (2009).

Junto-me a Sousa Santos (2011a) e sugiro que Habermas (2000) estava correto com relação à recuperação da racionalidade sob novos fundamentos, ou seja, princípios lastreados na dialogicidade e na reconexão de discussões éticas e políticas aos âmbitos da produção material de existência. Todavia, acredito que o termo modernidade não agrega o conjunto de relações sociais da contemporaneidade, aspectos que serão comentados mais adiante. Não seria a permanência da definição antiga que identifica o presente, mas as necessidades peculiares da atualidade é que afastam o passado e clamam por uma nomeação alternativa. Nesse sentido, optar por uma pós-modernidade de resistência e, em consequência, decolonial também tem a ver com a refundação da racionalidade moderna, porém mediante elementos diferentes e multiculturais.

---

<sup>12</sup> Deus romano de mudanças e transições, representado pela figura de um ser com duas faces.

A formação discursiva pós-moderna se relaciona ao “desencantamento” do mundo oriundo do processo de ordenação da vida mediante a racionalização (WEBER, 1999). Sua emergência ocorreu no sentido de questionar princípios modernos. Portanto, como postura intelectual, a pós-modernidade envolve um estado de reflexões que desafia elementos estruturantes da modernidade. Desse modo, seu discurso envolve:

[...] uma forma de pensamento que questiona noções clássicas de verdade, de razão, de identidade e objetividade. Questiona a ideia de progresso contínuo, bem como as explicações únicas e os fundamentos definitivos de uma explicação. Dizemos que a pós-modernidade questiona as metanarrativas ou seja, as grandes narrativas de legitimação sejam elas metafísicas, existencialistas, marxistas, empiristas, positivistas, etc. (PEREIRA, 2002, p. 37).

Morin (1996) soma às observações de Pereira (2002) quando indica que os enunciados pós-modernos veem a realidade em ordem flexível, contingente, diversa, instável e imprevisível. Elementos que sugerem o esgotamento de fundamentos da discursividade moderna, tais como progresso e desenvolvimento. Nesse particular, na discursividade pós-moderna, há os que defendam um fim da linha, um encerrar da história como se a pós-modernidade significasse uma conformação à dinâmica material atual. Desse modo, segundo Belloni (1998, p. 3):

Os grandes movimentos intelectuais e políticos (Iluminismo, liberalismo, positivismo, socialismo) são agora relegados ao plano de simples “metarrelatos” (ou metanarrativas) intrinsecamente diferentes entre si, porém com a qualidade comum de não terem mais nenhuma hegemonia. A proclamação do fim da história faz parte dessa retórica, como uma expressão do neoliberalismo radical, que apresenta seu modelo de mercado global para todos, para sempre, como ponto de chegada do projeto Iluminista.

O desencantamento tem produzido um conjunto social de percepções que, segundo Terrén (1999), implicam três sentidos: a exaustão do progresso e racionalismo iluminista; a desorganização/flexibilidade econômica; e o abandono de metodologias clássicas na produção e geração de conhecimento. Gatti (2005) complementa esses aspectos ao afirmar que eles geram implicações sociais, tais como: a precarização em relações de trabalho; a sensação de vazios culturais, éticos e representacionais; e, por fim, incertezas e ambivalências que dão margem ao *nonsense*.

O desencantar do mundo está relacionado ao devir moderno e às críticas pós-modernas. O capitalismo flexível e o neoliberalismo, como sua ideologia política, constituem a ordem político-econômica atual, no entanto, é preciso ponderar que nem

sempre uma perspectiva pós-moderna significa adesão automática a essa hegemonia. As transformações materiais no capitalismo estão de fato imbricadas nesse discurso, entretanto, nem tudo que se caracteriza pós-moderno é expressão, aceite e/ou confirmação do atual sistema global. A ponderação mencionada é relevante, pois, no interior da contradição discursiva entre modernidade e pós-modernidade, há autores que apontam o segundo como mera agenda neoliberal, como uma espécie de componente ideológico de justificação à hegemonia do capitalismo global (DUARTE, 2001; DELLA FONTE, 2006; STEMMER, 2006; VARGAS, 2015).

Duarte (2001; 2006) e Della Fonte (2006; 2010), por exemplo, indicam em seus estudos que o marxismo, em sua vertente radical já oferece alternativas ao contexto social interpretado pela discursividade pós-moderna. Tais estudos compreendem esse discurso como ideologia que nega e/ou dificulta a superação do capitalismo. Para essas perspectivas, a afirmação do fim da história, o questionamento a ideia de progresso e as possibilidades de relativização presentes na formação discursiva pós-moderna impõem obstáculos à transformação da realidade e à emancipação de sujeitos. Ressalto que os aspectos apontados por esses autores são pertinentes, porém, de algum modo, desconsideram a presença de revisões e releituras marxistas no âmbito do discurso pós-modernista, tais como os trabalhos de Freire (2007) e Sousa Santos (2007a; 2010a; 2011a; 2013).

Os aportes de Duarte (2001; 2006), Della Fonte (2006; 2010) e outros importantes estudiosos marxistas acabam por desvalorizar enunciados que, na discursividade pós-moderna, oferecem sentidos, orientações e horizontes de confronto e superação ao sistema capitalista hegemônico. Nesse particular, reafirmo a existência de trabalhos e estudos que identificam, nas lutas internas do pós-modernismo, oportunidades de resistências e enfrentamentos ao contexto social vigente.

Com ressalvas às possíveis divergências em princípios éticos e procedimentos de ação, destaco que trabalhos como os de Bauman (1998), Freire (2007), Lima (2009), Sousa Santos (2013) e Oliveira (2014), entre outros, fornecem auxílio com relevantes apontamentos e orientações para a transformação e o aperfeiçoamento social; gestos que convergem no intuito de findar opressões e construir emancipação mediante ações coletivas e cooperativas em âmbitos econômicos, científicos e culturais. Movimentos esses que se voltam ao respeito pela dignidade humana, ao pluralismo de ideias e ao multiculturalismo.

A partir de um olhar arqueogenealógico, é possível indicar que, no interior do discurso pós-moderno, coexistem posicionamentos antagônicos, complementares e/ou pontualmente divergentes sobre o devir da razão e o desenvolvimento de relações materiais que permeiam a existência humana. Entendo que a polissemia da palavra “pós-modernidade” venha de disputas internas encontradas na própria discursividade pós-moderna e na contradição entre ela e a modernidade. São concorrências que envolvem tensões relacionadas a elementos contrastantes, tais como relativismo e dogmatismo, mentira e verdade, racional e irracional.

Com a perspectiva arqueogenealógica, aponto que a discursividade pós-moderna está aliada às transformações materiais no decorrer da história, pois interpretações sobre esses aspectos também estão presentes nessa formação discursiva. É possível afirmar que esse discurso engendra aspectos ora positivos, ora negativos, os quais se transmutam a depender das formas como são compreendidos. Por um lado, a pós-modernidade pode produzir relativizações, sensações de vazio e desorientações. Entretanto, suas interpretações também ensejam reflexões e práticas sociais com vistas a reorganizar lógicas sociais marcadas pela univocidade e pelo etnocentrismo. Em suma, o discurso capaz de relativizar também é o mesmo que sugere horizontes decoloniais, dialógicos e multiculturais.

Conforme os estudos de Veríssimo (1996) e Abreu (2009), é possível identificar duas correntes no interior da formação discursiva pós-moderna; enunciados que são antagônicos em relação aos processos de modernização e hegemonização capitalista, são eles: primeiro, aquele que indica aceitação, conformação e conservação do *status quo* contemporâneo; e o segundo que aponta resistências, insurgências e a construção de alternativas e transformação social. Como mencionado no primeiro capítulo dessa tese, identifico-me com a segunda perspectiva. Esse posicionamento está em concordância com Freire (2007, p. 198, grifos do autor) quando afirma que:

Nesse sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a **pós-modernidade** é um **tempo** demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerda e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista.

O discurso pós-moderno está relacionado às transformações materiais e culturais intensificadas em meados do século passado. Para Jameson (1997), a pós-modernidade se constitui como “lógica cultural” imbricada nas alterações da dinâmica social contemporânea. Desde a segunda metade do século XX, a cultura ocidental tem lidado com mudanças consideráveis em campos como economia, ciência, artes, entre outros. Esses aspectos podem ser identificados nos avanços da tecnologia da informação oriundos do surgimento de computadores, microcomputadores, internet e inteligência artificial; na passagem do capitalismo fordista, industrial para o toyotista; e no progresso científico, especialmente em áreas como Física Quântica, Microbiologia, Química, Medicina e Farmácia.

A discursividade pós-moderna interpreta objetos e aspectos de diferentes segmentos de práxis humana, ou seja, elementos vinculados à economia, à política, à cultura, à ética, à ciência e à tecnologia. No âmbito da economia, sobressaem as transformações do capitalismo. O sistema econômico vigente na maior parte dos países ao redor do globo segue passando por transformações; desde seu início mediante processos de industrialização na Europa até a consolidação com o fordismo e o taylorismo, o regime capitalista tem se alterado. Atualmente, segundo Harvey (2017), ele se baseia na acumulação flexível, vinculado a procedimentos de gestão toyotistas; por sua vez, o avanço da tecnologia da informação tem sido seu aliado e levado o capital a circular pelo mundo.

Sousa Santos (2013) identifica três estágios no processo de transformação do sistema capitalista: o “liberal”, presente ao longo do século XIX e vinculado ao desenvolvimento dos Estados e de democracias representativas; o “capitalismo organizado”, fruto da intensificação ocorrida no início do século XX durante a proliferação fabril em países da Europa e do hemisfério norte; e o “capitalismo desorganizado”, emergente em meados do século XX e presente até hoje. Realço que a forma aparentemente desorganizada não fez esse sistema frágil, muito pelo contrário, atualmente, o capitalismo “percorre” o globo e é hegemônico.

Ao longo dessas alterações, o conceito de classe social tem sido diversificado. Ainda que possa ser definido mediante uma visão materialista/econômica, Sousa Santos (2013) aponta as abordagens interseccionais como movimentos pertinentes no intuito de compreender as sociedades contemporâneas. Segundo o autor, elementos de opressão são percebidos tanto entre classes operárias quanto em classes médias e elites, isso porque há

preconceitos e regimes de opressão étnicos, culturais e de gênero compartilhados por esses segmentos.

Reforço que a lógica do capitalismo tardio e mundializado (MANDEL, 1982; CHESNAIS, 1996) imprime velocidade jamais vista nas relações sociais. Apoiados no avanço tecnológico, os sistemas econômicos vão envolvendo trabalhadores em um ritmo de “compressão de espaço-tempo” (HARVEY, 2017). Novas revoluções industriais fizeram emergir tecnologias da informação e inteligência artificial; processos e técnicas que, com o avançar da micro e da nanotecnologia, encurtam distâncias e intensificam a dinâmica de trabalho.

Nesse processo, o exercício do trabalho tem se transformado. A reportagem de Sahuquillo (2015) aponta que, seja em regimes de *home office* ou não, contratos sem definição de horas têm sido estabelecidos no Reino Unido. Isso tem gerado empregos ultraflexíveis que solicitam dedicação exclusiva, além de indicar que a compressão de espaço-tempo fragiliza limites entre lazer e trabalho, o que acaba por nublar fronteiras que delimitam momentos de descanso ou labor e faz com que esses se misturem.

O perfil profissional também vem se alterando nas últimas décadas. A emergência dos nômades digitais – trabalhadores sem residência física, que se mudam conforme as atividades surgem – vai gerando relações humanas fragmentadas, frágeis, ligeiras e fluídas. Inseridos na dinâmica de avanços do capitalismo transnacional e da tecnologia, a forma de trabalhar desses sujeitos, bem como sua circulação vão intensificando a globalização.

Em um mundo sem fronteiras, culturas locais, regionais e nacionais vão sofrendo tensões no sentido de aprender a lidar com perspectivas vindas de outras localidades, o que faz emergir experiências *glocais*, como apontam Bauman (2004) e Mello (2007). Nessa perspectiva, “os verdadeiros poderes que moldam as condições sob as quais todos nós agimos hoje em dia fluem num espaço global”. Entretanto, “nossas instituições de ação política permanecem, em seu conjunto, presas ao chão; elas são, tal como antes, locais” (BAUMAN, 2004, p. 124).

A indústria cultural, por sua vez, absorve e incentiva comportamentos *glocais* ao transferir e circular produções artísticas/intelectuais ao redor do planeta. Um movimento que exerce influências homogeneizantes capazes de pressionar comunidades minoritárias e/ou tradicionais. Pressões que, na realidade, acabam por evidenciar ainda mais a diversidade cultural do mundo, como indica Featherstone (1995; 1997). Desse modo:



O processo de globalização, portanto, não parece produzir a uniformidade cultural. Ele nos torna, sim, conscientes de novos níveis de diversidade. Se existir uma cultura global, seria melhor concebê-la não como uma cultura comum, mas como um campo no qual se exerçam as diferenças, as lutas de poder e as disputas em torno do prestígio cultural. [...] Em consequência, a globalização nos torna conscientes do próprio volume, da diversidade e das muitas facetas da cultura. Os sincretismos e os hibridismos constituem mais a regra do que a exceção, o que nos leva a suscitar questões das origens e da manutenção de determinada imagem da cultura, com a qual operamos durante muito tempo nas ciências sociais e que agora abordaremos (FEATHERSTONE, 1997, p. 31).

Em acordo com Gentili (1999) e Sousa Santos (2018a), destaco que, no tocante à política, o avanço do neoliberalismo tem reduzido o tamanho do Estado, aumentado o desemprego e ampliado injustiças sociais, desumanização e indignidade, especialmente em países pobres ou em desenvolvimento. Nesse aspecto, o culto à meritocracia, fundamentado no fim da presença estatal, leva sujeitos à fetichizarem o empreendedorismo como única saída possível. Por outro lado, reinventar e retomar ações políticas como os movimentos de 1968<sup>13</sup> pode ser interessante, haja vista a necessidade da criação de alternativas para a superação da realidade política atual. Não há como humanizar uma ordem política na qual a principal característica é mercantilizar direitos humanos.

Com relação ao avanço do neoliberalismo, cabe também destacar sua forte conexão com alterações em processos e comportamentos referentes ao consumo. Em meados dos anos 1950, o consumismo se tornou mais que uma prática humana ao ser identificado como fundamento político. A contribuição de Victor Lebow foi considerável nesse aspecto, porque, como consultor particular do presidente estadunidense, Dwight Eisenhower, ele sugeriu e procurou transformar a aquisição de bens em componente fundamental do cotidiano. É possível identificar tais indicativos mediante uma publicação de sua autoria no *Journal of Retailing*. Desse modo, Lebow (1955, s/p, tradução nossa<sup>14</sup>), afirmou:

---

<sup>13</sup> Os movimentos de maio de 1968 foram uma série de manifestações políticas eclodidas na França que incentivaram levantes estudantis em outros países. De certo modo, as muitas reivindicações se articularam em torno de críticas a posturas e políticas conservadoras.

<sup>14</sup> No original: “Our enormously productive economy demands that we make consumption our way of life, that we convert the buying and use of goods into rituals, that we seek our spiritual satisfactions, our ego satisfactions, in consumption. The measure of social status, of social acceptance, of prestige, is now to be found in our consumptive patterns. The very meaning and significance of our lives today expressed in consumptive terms. The greater the pressures upon the individual to conform to safe and accepted social standards, the more does he tend to express his aspirations and his individuality in terms of what he wears, drives, eats- his home, his car, his pattern of food serving, his hobbies”.

Nossa economia enormemente produtiva exige que façamos do consumo nosso modo de vida, que convertamos a compra e o uso de bens em rituais, que busquemos nossas satisfações espirituais, nossas satisfações do ego, no consumo. A medida de status social, de aceitação social, de prestígio, agora pode ser encontrada em nossos padrões de consumo. Hoje, o sentido e o próprio significado de nossas vidas são expressos em termos de consumo. Quanto maiores as pressões sobre o indivíduo para se conformar a padrões sociais seguros e aceitos, mais ele tende a expressar suas aspirações e sua individualidade em termos do que ele veste, dirige, come; sua casa, seu carro, seu padrão de servir comida, seus hobbies.

O consumo como objetivo político e base de comportamento foi largamente analisado por Bauman (2008b). Segundo o autor, mercados e shoppings cresceram e foram transformados em novos templos ritualísticos, lugares onde podem ser expressos o status social e a personalidade de sujeitos. Conforme Bauman (2008b), o avanço do consumismo possibilitou a fetichização da subjetividade. Em outros termos, a identidade passou a ser identificada mais pelos objetos e experiências que pessoas são capazes de ter e/ou utilizar que por suas próprias ações.

Em reação ao contexto neoliberal e mercantilista, movimentos sociais<sup>15</sup> afloram pelo mundo, sejam organizados pela internet ou não. Como aponta Sousa Santos (2016), a democracia representativa está pressionada pelos desejos de participação direta e autoridade compartilhada. Pressões que objetivam reposicionar seres humanos como indivíduos com subjetividade e percepções, ao contrário de meras mercadorias. No entanto, a onda conservadora que recentemente elegeu governantes em nações como Estados Unidos, Brasil, Turquia e Hungria demonstrou o desafio de desenvolver e ampliar a participação popular em âmbitos institucionais.

Subjetividades vão sendo desenvolvidas nesse “caldeirão” e indivíduos tentam conviver no *infocalipse*<sup>16</sup>, buscando garantir autonomia e liberdade imersos e intoxicados pela dinâmica quase infinita de informações. Conforme Affonso (2018), no ciberespaço produzido pela internet e pelas redes sociais, sujeitos se aproximam e afastam ao mesmo tempo, gerando doenças psíquicas em escala nunca antes vista. Nesse mesmo espaço que aparenta garantir proximidade, nativos e imigrantes digitais<sup>17</sup> estabelecem conexões,

---

<sup>15</sup> Caso, por exemplo, do *Occupy Wall Street*, movimento ocorrido nos Estados Unidos da América com o intuito de questionar e marcar posição contrária à desigualdade econômica e social promovida pelo capital rentista.

<sup>16</sup> A expressão é de Aviv Ovadya, como publicado em reportagem do portal de notícias Uol, disponível em: <https://www.uol/noticias/especiais/ele-previu-o-apocalipse-das-noticias-falsas.htm#tematico-2>

<sup>17</sup> Segundo Palfrey (2011), nativos digitais são compreendidos como os sujeitos nascidos no convívio com produtos derivados da revolução digital acentuada a partir de 1980. Imigrantes digitais, não obstante, seriam o público nascido antes de 1980 e que aprendeu a conviver com artefatos tecnológicos recentes, tais como celulares e notebooks.

mas em um não-lugar, onde a experiência, o contato e o afeto são superficiais. Desse modo:

[...] O acesso à web se revelou não uma busca de maior clarividência, de horizontes mais amplos, de conhecimento sobre concepções e estilos de vida que eram ignorados, com o fim de instaurar aquele diálogo que o “habitat democrático ideal” exige. A maior parte das pesquisas sociológicas a esse respeito mostra que a maioria dos usuários recorre à internet atraída não tanto pela oportunidade de **acesso** quanto pela de **saída**. Essa segunda oportunidade se revelou até agora mais aliciante; é amplamente usada mais para construir um refúgio que para derrubar paredes e abrir janelas; para recortar uma zona de conforto toda para si, longe da confusão do caótico e desordenado mundo da vida e dos desafios que ele apresenta ao intelecto e à tranquilidade de espírito; para prevenir a necessidade de dialogar com pessoas potencialmente irritantes e estressantes, na medida em que têm opiniões diferentes das nossas e difíceis de compreender, e, por conseguinte, a necessidade de nos envolvermos num debate e correremos o risco de sair derrotados (BAUMAN, 2018, p. 69-70, grifos do autor).

Não obstante o distanciamento produzido, a inteligência artificial avança, subtraindo postos de trabalho inúmeros sujeitos. Segundo Cann (2018), em reportagem publicada pelo Fórum Econômico Mundial, até 2025, as máquinas já estarão realizando mais tarefas que os humanos. Realço que o desenvolvimento de tal tecnologia já alcança níveis consideráveis, uma vez que possibilitou o surgimento de âncoras digitais em programas de televisão e a venda de táxis autônomos, como apresentam as notícias da Agência Xinhua (2018) e o artigo de Martí (2018).

Ademais, o desenvolvimento da ciência tem possibilitado a manipulação genética e o surgimento de tecnologias vestíveis/injetáveis, avanços que geraram produções de proteína sintética<sup>18</sup> e debates no âmbito da bioética e da antropologia, tais como apontam Vilaça e Dias (2014), Charlot (2019) e Giacoia Jr. (2019). Essas discussões abordam um possível horizonte transumano, ou pós-humano. Entretanto:

Isso não quer dizer que a máquina ou o robô vai destruir a espécie humana, mas que a diferença está desaparecendo aos poucos: a atual espécie humana vai deixar o lugar para um pós-humano, um homem “aumentado”, uma “singularidade” (anunciada por Kurzweil para 2045). Está se esgotando o tempo do sofrimento, da doença, da velhice e, talvez, até o da morte; alguns “transumanistas” afirmam que já nasceu a geração que viverá até trezentos anos; outros visam à abolição completa da morte, graças às células-tronco (CHARLOT, 2019, p. 175).

---

<sup>18</sup> Conforme reportagem de Morris e Cook (2018), veiculada pela BBC, a empresa *Just* iniciou a produção de frango sintético, processado a partir de células da pena de uma galinha.

As observações mencionadas até aqui indicam o devir do sistema capitalista e alterações culturais em sociedades ocidentais, elementos articulados e interpretados na discursividade pós-moderna. Tais aspectos da cultura contemporânea se interconectam em uma perspectiva ética individualista, incentivada pela lógica neoliberal capaz de desenvolver um ambiente de fragmentação social. Por conseguinte, como no romance de Pirandello (2015)<sup>19</sup>, indivíduos se percebem unos, centenas e/ou milhares, separados e distantes uns dos outros.

Silva (1992), Braga (2010) e Hall (2015) sugerem que a identidade, na perspectiva pós-moderna, lida com contradições entre global e local, entre homogêneo e heterogêneo, elementos opostos impulsionados por subjetividades que se percebem ora participantes de um dado grupo social, ora de outro, a depender do ambiente no qual estão inseridas. Desse modo:

[...] Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas às influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2015, p. 42).

Por outra perspectiva, os excluídos, esquecidos e silenciados que estão na periferia de nações ao redor do planeta vão buscando espaços políticos com interpretações, ações e movimentos decoloniais. Na busca pela equidade em relações étnicas e de gênero, práticas são desenvolvidas com princípios cosmológicos, antropológicos e epistemológicos alternativos, gestos que perscrutam um horizonte de superação da interseccionalidade de poder, como apontam Streck e Moretti (2013) e Rodrigues, Neves e Anjos (2016). Assim,

Uma das consequências do deslocamento do determinismo cientificista em favor da complexidade é uma reconfiguração da posicionalidade dos saberes locais em relação aos saberes acadêmicos em sua pretensão de universalidade. A reelaboração de posicionamentos epistêmicos em relação aos saberes locais tem tido particular relevância na chamada onda pós-colonial e na esteira da vertente decolonial da modernidade/colonialidade. Fecunda em denunciar o epistemicídio, essa corrente tem sido menos feliz em fazer o subalterno falar no interior do santuário acadêmico com peças de nome e voz própria. Deslocamento, tradução, hibridismo, interstícios têm sido os recorrentes termos de uma renúncia intelectual em falar a partir da e para a subalternidade.

---

<sup>19</sup> No romance, o protagonista percebe que é um indivíduo diferente para cada relação em sua vida, chegando à radicalidade de duvidar da própria identidade.

As dificuldades para se fazer eclodirem lugares outros de enunciação, que não os já experimentados no interior do processo pós-estruturalista de desmoronamento do subentendido sujeito cartesiano do conhecimento, ficam reforçadas pela desconstrução pós-moderna das identidades (RODRIGUES; NEVES; ANJOS, 2016, p. 44-45).

A discursividade pós-moderna, articulada ao avanço do capitalismo, chega ao século XXI com o desafio de ampliar vozes, saberes e culturas negligenciadas no processo de modernização do mundo. Como país ocidental, fruto da ferida colonial e marcado por desigualdades, o Brasil está inserido nesse contexto e tem como adversidades a necessidade de superação da injustiça social, a diminuição de índices de violência e a democratização da educação.

O discurso pós-moderno, junto às transformações do sistema capitalista, tais quais indicadas nos apontamentos anteriores, engendra reformulações em práticas e instituições sociais. Esses impulsos questionam, criticam, tensionam, fazem refletir e, talvez, reorientar princípios éticos e políticos. Se for radicalizada, essa discursividade pode induzir ao vazio, ao niilismo e ao relativismo. No entanto, ela também nos leva a ampliar perspectivas, ouvir o outro e construir um horizonte coletivo, multicultural a partir da diferença.

A pós-modernidade foi surgindo nas brechas do discurso moderno. A contradição entre um e outro se apresenta mediante a transição paradigmática que nos leva a repensar fundamentos cosmológicos, antropológicos e epistemológicos. Críticas referentes a pontos de vista etnocêntricos, absolutos e/ou dogmáticos fazem emergir debates sem soluções ou respostas simples, tais como: o que é ser humano atualmente? Qual(is) a(s) sua(s) finalidade(s) no mundo? E suas ações, de onde se iniciam e com qual objetivo?

A educação está diretamente imbricada nessas questões, uma vez que práticas e instituições educacionais ocorrem articuladas à materialidade e à concretude do real e dependem de compreensões sobre bases ontológicas, éticas e políticas. O fenômeno educativo se dá na mediação entre entendimentos a respeito de ideias como verdade, razão, conhecimento e progresso. Se considerarmos que tais elementos são solapados e/ou transformados pela discursividade pós-moderna, certamente, há implicações educacionais. Nesse ponto, algumas questões vêm à tona, são elas: o que é educação atualmente? Quais são seus sentidos e princípios? Como educar em um ambiente que, cada vez mais, aceita e convive com incertezas?

A discursividade pós-moderna relativiza o ideal de verdade, levando-o ao perspectivismo. Um gesto ambivalente, pois, por um lado, incentiva o respeito e o convívio com diferenças, mas, por outro, abre margens à relativização do conhecimento e à ampliação de práticas discursivas que se valem da boataria e da desinformação para legitimar novos regimes de poder e verdade.

Instituições educacionais, tais como escola e universidade, operam com processos de produção de conhecimento, com fenômenos de ensino e aprendizagem. Ampliar perspectivas relativas às contradições entre certo e errado, bom e ruim, falso e verdadeiro geram desorientações que podem prejudicar o trabalho docente e as práticas educativas em geral. Nesse sentido, torna-se interessante buscar limites para esse processo, procedimentos que garantam diálogos equânimes. Porém, afinal, quais limites?

### 3.3 TENDÊNCIAS DE PÓS-VERDADE E A MISÉRIA DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES

O discurso pós-moderno está relacionado às mudanças econômicas e culturais ocorridas no século XX. Uma relação dialética, uma vez que ele interpreta, influencia e é influenciado pela dinâmica social. Conforme Eagleton (1998), pós-modernismo se refere a uma espécie de cultura contemporânea, enquanto pós-modernidade seria o conjunto de entendimentos que buscam categorizar o período histórico-cultural recente. Desse modo:

[...] Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórico ocorrida no Ocidente descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de “políticas de identidade”. Pós-modernismo é um meio de arte superficial, descentrada, infundada, autorreflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura “elitista” e a cultura “popular”, bem como entre a arte e a experiência cotidiana (EAGLETON, 1998, p. 7).

A discursividade pós-moderna traz implicações à educação, se considerarmos os abalos relacionados às ideias de conhecimento, verdade e progresso. Nessa perspectiva,

cabe lembrar que fenômenos, práticas e instituições educacionais estão imersos em concepções éticas, políticas, antropológicas e epistemológicas vinculadas a essas concepções. Tais entendimentos fornecem bases para a organização da práxis pedagógica, portanto, as críticas pós-modernas a esses princípios e finalidades geram tensões no desenvolvimento do saber-fazer da área. Como afirma Severino (1990, p. 21), a educação se envolve na “instauração de um projeto”, assim, é compreendida como uma prática concreta, histórica e com vistas a uma “finalidade que dá sentido à existência cultural”. Por conseguinte, os sujeitos:

[...] envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que se educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma "natureza humana", modelo universal idealizado. como também não se reduzem a uma "máquina natural", prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um "ser-mais". de uma intencionalidade a ser realizada: não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da "essência humana", pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade.' A educação pode, pois, ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real [...] (SEVERINO, 1990, p. 21).

Nessa perspectiva, a educação depende de respostas e reflexões relacionadas às suas próprias bases e objetivos. Segundo Freire (2007, p. 135), são questões pertinentes e recorrentes, tais como: “que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender?”. Essas perguntas são discutidas e respondidas no interior da racionalidade subjacente aos processos pedagógicos, a qual é variável e se modifica conforme escolhas referentes a princípios éticos e políticos, fundamentos esses que se inserem em regimes de verdade diversos. Em outros termos, há racionalidades com tendências deterministas, mecanicistas e dogmáticas, assim como existem vertentes mais subjetivistas, pluralistas, relativistas, entre outras.

Como mencionado nesse capítulo, ao longo da modernidade, algumas formas de compreensão relacionadas à verdade se consolidaram. De certo modo, essas tendências podem ser identificadas no racionalismo positivista, com entendimentos unilaterais sobre

a realidade; um certo regime de verdade que nega um dos pressupostos socráticos, isto é, desconfiar do próprio saber e afirmar a ignorância como ponto de partida. Goergen (2019, p. 283) auxilia na compreensão desses aspectos ao afirmar que:

Foi sobretudo a partir da emergência do racionalismo cartesiano que se alcançou um novo fundamento para a verdade puramente racional, desconectada de qualquer sentido ético/humanista da verdade. A nova soberba epistêmica hegemônica se descola da verdade como conjunto espiritual de práticas e experiências, de ascetes e renúncias, constituintes da verdade ética do mesmo ser sujeito. Nesse sentido, a questão socrática que recomendava às pessoas desconfiar de suas crenças infundadas e cuidar mais de sua formação humana, foi requalificada na modernidade pela valorização unilateral das certezas racionais, operacionalizadas no século XIX como ciência e tecnologia, em prejuízo das verdades humanas que fundamentam a subjetividade e a convivência ética. Hoje tangenciamos limites que ameaçam até mesmo a destruição da vida terrestre caso não mudarmos nossas posturas.

A perspectiva pós-moderna critica concepções de razão, conhecimento e verdade modernas. Desse modo, busca reformulá-las ao indicar a valorização da diferença, da ética da alteridade e do diálogo. Esses elementos questionam e, de alguma maneira, retiram os produtos da racionalidade moderna da esfera dogmática e absoluta, solapando certezas.

Em racionalidades vinculadas à perspectiva pós-moderna, há relativizações de fundamentos modernos. Tal processo é perigoso, mas necessário devido à sua ambivalência. O perspectivismo pós-modernista possibilita a emergência de enunciados que se valem de críticas à modernidade para deslegitimar a produção científica em geral, porém, também oferece condições à insurgência da interculturalidade, isto é, a escuta de vozes e pontos de vista outrora negligenciados na ciência, como nos casos de estudos sobre gênero e decolonialidade. Nesse sentido:

Encontramo-nos aqui no ponto divisor de águas, no momento tensional de fratura do conceito de verdade que, embora metafisicamente fundamentado na individualidade subjetiva, se restringe, progressiva e perigosamente, à correspondência entre pensamento e realidade. É em função deste estreitamento que o conceito de verdade se reduz à neutralidade e objetividade, desonerando-se de qualquer inferência espiritual ou ética. Esta visão objetiva, exata, científica e supostamente neutra tende a universalizar-se como critério exclusivo de validade epistêmica. Dito de outro modo, o conhecimento objetivo das coisas, da realidade e do sistema, se distancia do sentido abrangente de verdade que envolve a subjetividade, a liberdade e a eticidade (socialidade) humanas. Diria, então, que precisamos resgatar o conceito de verdade do estreitamento científico ou, dito de outro modo, precisamos romper o estreitamento científico, abrindo-o para a verdade humana (GOERGEN, 2019, p. 284).



Tal qual Goergen (2019), entendo como fundamental o resgate da ideia de verdade do dogmatismo cientificista moderno, ampliando-a para a diversidade cognitiva e cultural. Entretanto, é importante não perder de vista os aspectos negativos do processo de fragilização do conceito de verdade moderno, isto é, a relativização que possibilita práticas de desinformação e subjetivismo ético e político.

O processo ambivalente de relativização oriundo do perspectivismo pós-moderno tem ganhado outros contornos com transformações materiais em meios de comunicação de massa. Novas mídias e tecnologias têm possibilitado a difusão em escala vertiginosa de notícias e informações falsas, popularmente conhecidas como *fake news*. Assim, tendências de pós-verdade engendradas pela transição paradigmática também oferecem condições para a propagação de enunciados confusos, que têm por objetivo desinformar e interditar o debate público, tal como apontam Coelho Santos (2016), Lewandowsky, Ecker e Cook (2017), Reznitskaya e Wilkinson (2017).

As informações falsas se aproveitam e se valem de elementos factuais descontextualizados com características lógicas. As práticas discursivas com intuito de desinformar utilizam tais aspectos em ambientes diferentes para impulsionar sentidos divergentes dos originalmente propostos. Por tratar-se de práticas discursivas, *fake news* são imbuídas de concepções éticas e políticas com o objetivo de enganar. Esses gestos podem ser identificados sob várias formas, inclusive imagens intencionalmente alteradas. Nesse aspecto, Flores (2017, p. 23-24) afirma:

A estratégia de relativizar, distorcer, alterar ou reinterpretar os fatos com vistas a defender interesses pessoais é o que se convencionou chamar de pós-verdade, *fake news*, *hoax* ou – em bom português – embuste. Talvez, os mais famosos sejam os relacionados à política: como os dados a respeito do *Brexit*, as especulações sobre a origem muçulmana de Barack Obama, as distorções relativas à morte da esposa do ex-presidente Lula.

A difusão de notícias falsas tende a construir, formar e/ou produzir um todo coerente ao receptor da mensagem. Essa prática induz compreensões equivocadas e ações impulsivas de sujeitos, pois tem capacidade de gerar uma espécie de realidade singular na percepção individual e coletiva; um universo único, particular, no qual indivíduos envolvidos têm dificuldades de questionar e pôr algo sob suspeita. Com informações rápidas e superficiais, pessoas deixam de valorizar a busca pela verdade, como apontam Reznitskaya e Wilkinson (2017):

O conhecimento é visto como inteiramente subjetivo, como se não existissem métodos estabelecidos para julgar a validade de diferentes argumentos ou para reconciliar opiniões opostas. Em um mundo de pós-verdade, as pessoas não valorizam a verdade ou não têm as habilidades para procurá-la (REZNITSKAYA; WILKINSON, 2017, p. 33, tradução nossa<sup>20</sup>).

Segundo Lewandowsky, Ecker e Cook (2017, p. 354, tradução nossa<sup>21</sup>), o subjetivismo que envolve as tendências de pós-verdade e intensificado com a difusão de notícias falsas faz com que especialistas sejam “ridicularizados como indignos de confiança ou elitistas” sempre que seus resultados ou processos científicos ameacem preconceitos e posturas dogmáticas. Realço que exemplos dessa condição podem ser identificados nos postulados *terraplanistas* e *antivacinas*, que ganharam força nesse início de século.

O relativismo, que se vale de fundamentos perspectivistas da discursividade pós-moderna como instrumento para a difusão de desinformação, talvez tenha chegado em seu auge na recente pandemia da Covid-19, devido à negação do surgimento de um novo vírus, de suas implicações, bem como a descrença com relação às medidas contra a propagação da doença, procedimentos esses discutidos e validados pela comunidade científica internacional.

A transição paradigmática notada a partir do embate discursivo entre modernidade e pós-modernidade concentra reinterpretções de elementos basilares da produção de conhecimento; aspectos ambivalentes que contribuem para um olhar pluralista referente aos regimes de verdade, mas que – infelizmente - dão margem a um processo de relativização que implica rearranjos na organização da dinâmica educacional e pedagógica. Se considerarmos que, séculos atrás, um ignorante seria aquele que não obtinha acesso às várias informações do cotidiano, atualmente essa característica pode ser atribuída àqueles que não sabem filtrá-las.

Nos tempos atuais, processos educativos se encontram pressionados por formas de sentir, pensar e agir oriundas do discurso pós-moderno, aspectos ampliados com alterações do e no capitalismo ocorridas ao longo do século XX. Como fenômeno que emerge **do e para** o social, a educação se relaciona com as condições históricas nas quais se insere. Portanto, ao sugerir sua miséria, busco apontar que uma das possíveis tendências da discursividade pós-moderna, a relativização de fundamentos modernos,

---

<sup>20</sup> No original: “Knowledge is seen as entirely subjective, as if there are no established methods to judge the soundness of different arguments or to reconcile opposing opinions. In a post-truth world, people do not value the truth or have the skills to search for it”.

<sup>21</sup> No original: “experts are derided as untrustworthy or elitist”.

oferece margens à irracionalidade, ao abandono da dúvida e do diálogo como pontos nevrálgicos da produção de conhecimento.

O desenvolvimento da razão tem sido fundamental ao devir humano. Contudo, mesmo seu aperfeiçoamento não foi capaz de impedir ou extinguir tragédias e mazelas sociais. Entre violências e atentados diversos, episódios referentes à Segunda Guerra Mundial se destacam. Conforme estudos de Ingrao (2015), a relevante presença de sujeitos doutorados nas dinâmicas e práticas do nazismo leva a questionamentos sobre limites e possibilidades da racionalidade humana.

As descrenças com relação à univocidade da razão e de sua capacidade em promover inexorável progresso fizeram com que, na discursividade pós-moderna, surgissem enunciados como os de Lyotard (2009). Reforço que esse autor não defendia o irracional, mas sugeriu a descrença em metanarrativas e postulados totalizantes. Desse modo, alguns enunciadorees do discurso pós-moderno:

[...] assumem a polêmica tese do fim dos metarrelatos e declaram sem fundamento a crença numa filosofia da história, numa história do progresso. Teria sido uma grande ilusão moderna acreditar na razão como garantia do curso unitário da história em direção a uma sociedade mais justa e uma vida melhor. Com isso, colocam sob suspeita o principal fundamento de toda a educação moderna que opera precisamente a partir do suposto de que a humanidade se encontra numa trajetória de progresso em direção a um futuro melhor (GOERGEN, 2006, p. 591).

Habermas (2000; 2012), por sua vez, inspirado pelos pensadores da Escola de Frankfurt, identificou esses movimentos no discurso pós-moderno e buscou indicar que a razão moderna não deve ser abandonada. O problema em si não estaria em sua univocidade, mas na sua transformação em racionalidade instrumental. Assim, como forma de superação da instrumentalização, Habermas indicou como necessária a reorganização da razão moderna a partir de princípios comunicativos que integrassem divergências e que buscassem consensos.

No entanto, a perspectiva habermasiana ainda está vinculada a um ponto de vista etnocêntrico de racionalidade comunicativa. Nesse sentido, é possível identificar em trabalhos de Sousa Santos (2002; 2010a; 2011a; 2018a) alternativas à solução de Habermas; gestos que envolvem não somente a dialogicidade e a reconexão do mundo vida com o sistema estrutural econômico e de trabalho, mas também compreensões ontológicas, antropológicas e epistemológicas diferentes, especialmente aquelas oriundas de saberes e povos escamoteados pelo/no processo de modernização.

Para Sousa Santos (2002; 2010a), a racionalidade científica fundada em uma perspectiva etnocêntrica pode ser reconstruída sob novas bases que articulem tradições e culturas excluídas da história canônica do pensamento, tais como as indígenas e africanas. Ressalto a aproximação entre as reflexões desse autor e as de Habermas no sentido de promover consensos. Entretanto, sua proposta de síntese emerge por meio do diálogo intercultural e da ecologia de saberes, gestos capazes de oferecer alternativas à fragmentação de subjetividades. Assim, a partir de uma dialética entre unidade e fragmentos, seria possível constituir totalidades presentes em minirracionalidades.

Com a perspectiva mencionada, torna-se necessário buscar unidade na diversidade, isto é, entender que o limite da relativização se dá quando essa cria condições para ferir a existência de outros seres. Nesse sentido, instituições educacionais teriam como desafio se tornarem espaços dialógicos para posições e entendimentos diversos que tenham como ponto de partida a proteção à vida. Esses aspectos não são consensuais, entretanto, são tentativas de encontrar convergência entre visões de mundo divergentes. Como aponta Bauman (2004, p. 180-181), o fato de discordarmos de outros não pode ser obstáculo para consensos, mas sim a convicção de que nossos posicionamentos e princípios sejam “toda a verdade, nada além da verdade e sobretudo a única verdade existente”.

Os questionamentos às bases da ciência presentes no discurso pós-moderno se fundam na perspectiva de que esse tipo de conhecimento se constituiu como superior, como produtor de verdades absolutas, por vezes tidas como incontestáveis. Como comentado anteriormente, as dúvidas com relação à racionalidade científica, embora pertinentes, dão margem a irracionalismos e relativismos. Se levadas à radicalidade e/ou forem debatidas de modo superficial, tais críticas oferecem condições para a emergência de práticas discursivas que fogem completamente de vias racionais, como no caso de notícias falsas.

Ressalto que o discurso pós-moderno, aliado às transformações no capitalismo, engendra reformulações à educação de modo geral. Nessa perspectiva, surgem perguntas que, a depender de como sejam respondidas, geram respostas vinculadas à reorganização da dinâmica pedagógica. São questionamentos como: qual a função da educação e de instituições escolares atualmente? Quais são seus sentidos éticos e políticos? As práticas educativas, por si só, podem impedir o relativismo? Como formar para o contexto social recente de ampliação da difusão de informações/notícias falsas?

O capitalismo neoliberal tende a estimular a ética da competição em detrimento da cooperação. Para Ribas (2011), esse é um ambiente político-econômico no qual proliferam incertezas e demanda posturas pedagógicas que defendam orientações coletivistas e pluralistas capazes de formar sujeitos para a cultura multifacetada e a busca da justiça social. Assim, conforme Roratto (2010, p. 530), práticas educativas devem proporcionar:

não apenas um espaço privilegiado para a educação formal, do desejado rigor acadêmico, mas também, e possivelmente, dada as características da pós-modernidade, um espaço determinante para a experiência social, que prepara o estudante para confrontar-se com as diversas formas de interações, escolhas, divergências, composições inter-relacionais, aprendizagens indispensáveis para uma atuação satisfatória no momento histórico que exige atuações ora locais, ora globais e a capacidade de reconhecer e criar oportunidades.

No contexto em questão, reforço que a educação não pode abrir mão de fundamentos éticos humanistas e coletivistas, portanto, seriam outras bases divergentes às pautadas na competição e no individualismo. Nesse sentido, indico que, se fundada sob perspectivas críticas, dialógicas e decoloniais, a educação pode se tornar um instrumento relevante à promoção do diálogo intercultural e ao enfrentamento à reificação de sujeitos. Com tais princípios, essa seria uma educação fundada no outro, na diversidade, considerando que:

[...] Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, **falar com eles**, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. [...] Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 1997, p. 26, grifos do autor).

A educação e as instituições educacionais são meios pelos quais o conhecimento é desenvolvido e compartilhado. Para lidar com a transição paradigmática, é preciso estabelecer diálogos fundamentados em perspectivas ecológicas de saberes e construir, a partir de uma racionalidade comunicativa, verdades convencionadas. Isso significa enfrentar verdades únicas e absolutas produzidas por discursos totalizantes.

Indico que, usando o diálogo e o consenso, talvez seja possível construirmos práticas educacionais mais equânimes. Embora vivamos em condições históricas diversas às do autor, aponto a atualidade das observações de Thompson (1981, p. 34) ao afirmar que a razão ainda precisa “ranger os dentes”. Para isso, é preciso que ela seja reorganizada, reorientada de forma a, simultaneamente, coibir relativismos e possibilitar o convívio com diferenças étnicas, culturais e de gênero.

A miséria da educação na contemporaneidade, isto é, seu sofrimento, seus desafios, sua agonia e desgraça, está na condição de constituir-se fenômeno social relacionado ao ensino, à aprendizagem, ao conhecimento, à cultura, ao esclarecimento e ter de enfrentar a boataria oriunda da potente e veloz difusão de informações falsas; um processo que dificulta a identificação entre ciência e não ciência, verdade e mentira, certo e errado.

A contradição entre modernidade e pós-modernidade, aliada às alterações no sistema capitalista, tem gerado tensões na educação; pressões que se articulam e demandam reformulações em seus princípios e finalidades. Como ciência da educação, a Pedagogia articula fundamentos éticos, políticos, ontológicos, antropológicos e epistemológicos; quando essas bases são criticadas, questionadas e/ou abaladas, a Pedagogia também sofre.

A discursividade pós-moderna e o devir do capitalismo engendram derretimentos de ideais e conceitos relevantes às práticas pedagógicas e às instituições educacionais em geral. Por exemplo, se a universidade lida com ensino e conhecimento e esses processos sofrem demandas no sentido de serem alterados, torna-se interessante investigar tais tensões de modo a identificar oportunidades de aperfeiçoamento no saber-fazer pedagógico.

A universidade é uma instituição social com finalidade educativa. Nesse sentido, está voltada a processos de ensino, aprendizagem e conhecimento, além disso, também articula compreensões sobre razão, verdade e progresso. Contudo, a discursividade pós-moderna produz debates e possíveis alterações nesses aspectos, o que, de certa forma, reverbera nessa instituição e nas práticas pedagógicas com ela envolvidas.

Como prática social, a Pedagogia pode operacionalizar tanto a descolonização de verdades absolutas lastreadas no cientificismo moderno, quanto enfrentar aspectos negativos do perspectivismo pós-modernista. Tal possibilidade se dá pela existência de racionalidades pedagógicas que congregam princípios e potencialidades críticos e emancipatórios, capazes de oferecer formação a partir da dúvida, para a dúvida e com a dúvida. Sobre essas bases, a Pedagogia trabalha processos formativos que desenvolvem as atitudes de suspeita tão necessárias ao enfrentamento da difusão de notícias falsas e da relativização em geral. Outrossim, fomenta políticas e práticas orientadas para a superação de desigualdades sociais e a promoção de justiça cognitiva.

O discurso pós-moderno e as tensões da transição paradigmática engendram derretimentos e esgotamentos em fundamentos e finalidades tradicionais da educação e de instituições educacionais. Esses processos serão comentados e aprofundados no capítulo a seguir; um gesto elaborado no intuito de identificar e compreender tais movimentos.

#### **4 CAPÍTULO III – UNIVERSIDADE LÍQUIDA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROCESSOS DE DERRETIMENTO**

*Em nossas sociedades com economias supostamente qualificadas pelo conhecimento e orientadas pela informação, com o sucesso econômico orientado pela educação, o conhecimento parece ter deixado de garantir o sucesso, e a educação já não provê esse conhecimento. Está começando a evaporar a visão de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação, neutralizando as toxinas da desigualdade e tornando-as suportáveis e inofensivas; e, simultaneamente, o que é ainda desastroso, rarefaz-se a visão da educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente. Sua dissipação significa um problema para a educação tal como a conhecemos. Mas também significa um problema para a desculpa favorita e comumente usada em nossa sociedade no esforço de justificar suas injustiças.*

Zygmunt Bauman (2013, p. 67).

O discurso pós-moderno, aliado às alterações materiais no capitalismo, tem gerado tensões variadas. Como discutido no capítulo anterior, isso implica em questionamentos e possíveis reformulações em conceitos, ideais, práticas e instituições sociais. As tendências de pós-verdade, por exemplo, apontam abalos aos processos de produção de conhecimento e a metanarrativas.

Conforme Severino (2007b), em uma concepção filosófica tradicional, o conhecimento pode ser compreendido como processo de verificação de um objeto. Desse modo, segundo Abbagnano (2007), sua produção se vale de procedimentos que possibilitam a descrição, o cálculo e/ou a previsão de uma dada entidade, fato ou propriedade. Assim, torna-se mais fácil distinguir conhecimento de crença, porque a segunda vem do empenho a uma noção ou coisa qualquer sem possibilidades de verificação.

Dentre as várias formas de se produzir conhecimento, é possível destacar a ciência como saber logicamente sistematizado. Portanto, para Abbagnano (2007) e Severino (2007b), a produção científica é tradicionalmente vista como um processo que inclui a validade de seus saberes, isto é, que usa os sentidos e/ou a reflexão como recursos para a compreensão, descrição e análise de um dado objeto ou fenômeno.

Como mencionado em momentos anteriores dessa tese, a cientificidade moderna alçou a experiência e a objetivação do mundo como elementos fundamentais para o agir humano. Nesse sentido, tais gestos seriam bases privilegiadas para o entendimento da realidade e sua transformação. No entanto, com o devir do discurso moderno, tais aspectos foram e têm sido questionados, pois seres humanos não são objetos separados,



apartados da concretude à sua volta, mas ao contrário, são entes que também compõem a natureza; uma composição que estabelece relação dialética entre sujeito e objeto.

A discursividade pós-moderna se constituiu nas lacunas da modernidade e, dessa maneira, engendrou críticas aos conceitos de conhecimento, razão, ciência e verdade. Na modernidade, a ciência, pautada pela relação dualista na qual um sujeito pode objetivar, compreender e transformar uma dada coisa em sua totalidade, é fundamento relevante para a busca da verdade. Entretanto, o discurso pós-moderno aponta que o processo científico não seria único, mas múltiplo e dependente de várias possibilidades de operacionalização. Desse ponto de vista, a ciência não é produzida por formas únicas e/ou rígidas, assim, não é caracterizada de modo dogmático.

A corrente pós-moderna considera a existência de vários fundamentos para a identificação, compreensão e transformação da realidade. Em sua discursividade, a ciência não atinge a essência das coisas ou uma verdade absoluta, no entanto, isso não significa que devemos descartá-la. Ao contrário, o pós-modernismo aponta a necessidade de reformulação em processos científicos no intuito de concentrar procedimentos mais plurais, tendo como pressuposto possíveis disputas de poder que os envolvem. Nesse sentido, a verdade se torna múltipla e histórica, assim como está sempre sujeita a ser revisada.

O discurso pós-moderno dissolve conceitos e fundamentos de práticas e instituições sociais relevantes ao desenvolvimento do paradigma moderno. Entretanto, esse processo abre margens para tendências de pós-verdade caracterizadas por relativizações indiscriminadas que se valem do esgotamento de posturas dogmáticas relacionadas à racionalidade, ao conhecimento e à ciência. Se, por um lado, a perspectiva pós-moderna abre espaço ao relativismo, por outro, possibilita a emergência da diversidade cosmológica, ontológica, epistemológica e antropológica presente em concepções negligenciadas e/ou silenciadas pela discursividade moderna. Nesse particular, cabe destacar que não foram o conhecimento, a ciência ou a verdade que derreteram por completo, mas concepções rígidas, estreitas e ortodoxas que identificam e defendem possibilidades únicas para princípios, finalidades e resultados desses aspectos.

A discursividade pós-moderna, aliada ao devir do capitalismo, tem indicado a possibilidade de reformulações em práticas e instituições sociais. É nesse sentido que Bauman (2001) elabora sua concepção de liquidez, pois, segundo ele, o capitalismo e as críticas pós-modernas têm produzido rupturas e diluições em bases que solidificaram a

modernidade como discurso paradigmático e hegemônico. Assim, indicar derretimentos da ideia de verdade, bem como de práticas pedagógicas universitárias, significa apontar esgotamentos de vertentes dogmáticas fundantes da dinâmica pedagógica universitária.

Quando me refiro à universidade, utilizo o conceito sociológico que a identifica como instituição social com finalidade educativa. Segundo Johnson (1997), a concepção de instituição social se refere a um conjunto duradouro de ideias, crenças e valores sobre como alcançar metas importantes na e para a sociedade. Desse modo, assim como Ribeiro (1969), faço uso do termo universidade com fins compreensivos, referindo-me à institucionalidade voltada à produção, arquivo e reconstrução de conhecimento e cultura via ensino e pesquisa. Ressalto que tais aspectos são estruturados em organizações acadêmicas diversas, a depender de contextos histórico-culturais<sup>22</sup>.

A universidade é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão. Como instituição educacional, o espaço-tempo universitário é um campo que concentra gestos relacionados ao conhecimento; suas origens e características remontam à Idade Média e estiveram em transformação ao longo do tempo. Nessa perspectiva, é possível sugerir que seu início esteve vinculado a perspectivas educacionais teológicas, passou pelo antropocentrismo moderno e chega na contemporaneidade com o desafio de considerar a diversidade e as críticas ao elitismo e ao etnocentrismo que marcaram seu devir.

O discurso pós-moderno e o devir do capitalismo têm gerado implicações para universidade e às práticas pedagógicas nela envolvidas. São tensões relacionadas à superação de características elitistas em benefício da massificação e da democratização. Portanto, a liquefação dessa instituição indica um processo ambivalente, pois, por um lado, expõe suas tendências de transformação em entidade mercantilizada, de consumo, enquanto, por outro, amplia oportunidades para uma maior difusão do acesso ao conhecimento e a união de subjetividades e perspectivas outrora distantes da dinâmica universitária.

A tentativa de universalização do acesso à universidade tem sido um desafio especial engendrado pelas alterações econômicas e culturais ocorridas a partir de meados do século XX. A noção de liquidez indica o derretimento de concepções elitistas que tornam a universidade um espaço restrito. Ademais, a pós-modernidade indica a

---

<sup>22</sup> O caso brasileiro é singular nesse sentido, pois seu sistema de educação superior agrega universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. Em termos de finalidades, essas se subdividem em públicas, privadas com fins lucrativos, privadas não lucrativas e comunitárias. Esses aspectos serão discutidos de forma detalhada mais adiante nesse mesmo capítulo.

fragilização do conceito de verdade e de ciência, o que aponta tendências à dessacralização de vertentes positivistas e dogmáticas que permeiam práticas pedagógicas.

Universidade Líquida indica processos complexos e ambivalentes, que tanto podem pender para o aprofundamento da mercantilização, quanto para a superação da perspectiva de torre de marfim mediante a democratização e reformulação de práticas pedagógicas e institucionais. Tais movimentos simultâneos alteram princípios éticos, políticos e epistêmicos.

A complexidade do derretimento da universidade envolve: a) diversificação de organizações acadêmicas no âmbito da educação superior; b) tensões oriundas da lógica mercadológica para a dinâmica estrutural e pedagógica; c) tendências à superação do elitismo e do dogmatismo em disposições hierárquicas, curriculares e de ensino. Esses aspectos concentram disputas e contradições em seu interior, pois reúnem debates sobre valores, fundamentos e finalidades de práticas educacionais ligados à concorrência paradigmática entre modernidade e pós-modernidade.

O derretimento da concepção elitista e moderna de universidade produz tensões às práticas pedagógicas universitárias, uma vez que essas se vinculam à operacionalização do conhecimento sob diversos modos. Em acordo com Freire (1987), reafirmo a educação como processo gnosiológico. Nessa perspectiva, o saber-fazer do ensino é construído no intuito de estimular a construção de saberes a partir de mediações entre objetos cognoscíveis e sujeitos educadores e educandos.

A discursividade pós-moderna e as condições históricas recentes tensionam as práticas de ensino, pois a relativização subjacente à pós-modernidade e a difusão veloz e volumosa de informações engendram adversidades ao trabalho de docentes e gestores pedagógicos. Novas mídias digitais de massa têm proliferado ideias em escala considerável e oferecem maiores oportunidades de acesso a fatos e dados. Esses elementos produzem desafios relativos à elaboração de currículos, por exemplo. Nesse sentido, por um lado, educandos reforçam questionamentos, tais como: por que tenho que aprender isso que me ensinam? Por que sou ensinado desse modo? Enquanto, por outro lado, docentes se questionam: por que ensino como ensino? Por que ensino o que ensino? Poderia ensinar diferente? Será que o que ensino tem sentido ao meu aluno?

As questões mencionadas não são novas na dinâmica pedagógica, mas se acentuam na contemporaneidade. Portanto, aponto que o devir do capitalismo e as críticas pós-modernas rebatem em práticas pedagógicas, produzindo tensões de caráter variado.

Nessa perspectiva, experiências de ensino universitárias lidam com contradições referentes a princípios e finalidades do processo educacional, porque se desenvolvem entre antagonismos. Por exemplo, na esfera ética, educa-se com base na alteridade, pela busca da unidade na diferença ou pelo individualismo? Com relação à política, a educação se volta para construção de práticas e instituições coletivas, cooperativas e solidárias ou mercantilistas e competitivas? E, em relação ao conhecimento, os processos pedagógicos se articulam por e para determinismos e fundacionismos ou para diversidade e ecologia de saberes?

Conforme a epígrafe de Bauman (2013) que abre esse capítulo, as respostas a essas contradições têm sido orientadas pela lógica mercantil, neoliberal e individualista, o que tem esfacelado potencialidades da educação como recurso de transformação social. Segundo o autor, a comoditização da educação potencializa perspectivas instrucionais, isto é, de preparo de sujeitos acríticos para o cotidiano capitalista. Com tendências tecnicistas, a formação crítica, ou seja, aquela focada para e a partir da dúvida, vai se tornando cada vez mais contra-hegemônica e de difícil operação.

No entanto, ressalto a importância de reorientarmos processos pedagógicos e a produção de conhecimento. Nesse sentido, torna-se necessária a construção de políticas e práticas que tenham como base fundamentos e finalidades críticos e decoloniais; gestos que indiquem o conhecimento como fenômeno socialmente referenciado e não somente com bases econômicas; movimentos que apontem para o enfrentamento e a superação do dogmatismo, do controle e da homogeneização social, com vistas a construir sociedades mais justas e plurais.

Portanto, no presente capítulo, busco indicar rebatimentos do discurso pós-moderno às experiências de ensino universitárias. Para perscrutar tal objetivo, inicio com observações sobre Pedagogia e práticas pedagógicas, no intuito de expor compreensões sobre a ciência da educação e sua epistemologia. Em seguida, exploro alterações na universidade ocorridas ao longo da história e que estiveram articuladas a perspectivas pedagógicas. A partir desse gesto, sugiro engendramentos da pós-modernidade a essa instituição social. Ao final, discuto características do processo de derretimento da universidade no Brasil.

#### 4.1 PEDAGOGIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

A Pedagogia é um fenômeno complexo, envolto em intencionalidades éticas e políticas. Essa complexidade se dá mediante sua emergência como práxis que articula processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe a ela sustentar e operar um objeto multifacetado, a educação. Assim, conforme Cambi (1999, p. 641-642), podemos considerar a Pedagogia como:

[...] saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói. Ao mesmo tempo, a educação (o terreno das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas) também vem se reexaminando e requalificando, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos. A pedagogia/educação atual está à procura de um novo equilíbrio, ligado, porém, a uma nova identidade ainda *in fieri*. Daí a impressão de oscilação, de ondulação, de formigueiro, até mesmo de confusão que a caracteriza.

Por se relacionar à educação, a Pedagogia surge como campo que se ocupa de processos formativos, movimentos que se referem à produção de conhecimento, pois se atentam a gestos de apreensão, compreensão, explicação e compartilhamento de objetos cognoscíveis. Desse modo, o saber-fazer pedagógico instiga e “manipula” experiências, sentidos e reflexões entre sujeitos educandos e educadores.

Como mencionado em momentos anteriores desse texto, as formas e princípios tradicionais de produção de conhecimento têm sido questionadas pela discursividade pós-moderna. Com isso, a Pedagogia sofre implicações relacionadas à sua própria constituição enquanto campo científico, bem como à sua operacionalização. O discurso pós-moderno engendra tensões à epistemologia de modo geral e, por consequência, atinge também essa área. Nesse sentido, torna-se interessante comentar aspectos epistemológicos do saber-fazer pedagógico, ou seja, sua emergência e sua organização.

A discussão sobre o estatuto científico da Pedagogia e seus procedimentos é antiga e não será esgotada nessa tese<sup>23</sup>. Esse é um debate complexo, pois, segundo Moreira (2015, p. 16-17), é atravessado por “problemas conceituais de vários tipos, relacionados tanto à própria definição do objeto quanto aos métodos de pesquisa pertinentes”. Ademais, é um campo de disputas que abrange “a passagem da pedagogia

---

<sup>23</sup> A questão é largamente discutida na bibliografia especializada, tanto no Brasil quanto no exterior. Para aprofundar tais reflexões sugiro a leitura das obras de Brandão (2002), Brezinka (1992), Charlot (2006), Dewey (1941), Dias de Carvalho (1996), Franco (2001; 2012), Gamboa (1987), Libâneo (2005), Moreira (2015), Pimenta (1996) e Saviani (2007).

filosófica, normativa, para a pedagogia científica, o avanço das Ciências da Educação, o declínio do especificamente pedagógico e ainda a discussão contemporânea”. No entanto, para a compreensão da problemática aqui investigada, faz-se relevante construir apontamentos sobre epistemologia de práticas pedagógicas, pois, conforme Pimenta (2010, p. 16):

O não enfrentamento da questão epistemológica em educação dificulta aos educadores e pesquisadores a articulação das produções que se realizam na área e a formulação de pesquisas que venham a responder às urgências da prática social da educação. Consequentemente, dificulta a superação dos problemas contemporaneamente postos. Portanto, em nosso entendimento, a questão epistemológica é fundamental do ponto de vista de sua necessidade histórica, e não apenas por uma questão de natureza disciplinar e/ou lógica.

Nesse sentido, para avançar nessa investigação, cabem algumas reflexões sobre a epistemologia e a constituição da Pedagogia como ciência. Segundo Abbagnano (2007), a concepção tradicional de epistemologia se refere à teoria do conhecimento, isto é, ao campo de estudos e debates sobre seus princípios, procedimentos, validade e finalidades. Desse modo, Saviani (2007) complementa esses aspectos ao afirmar que:

Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento. Mas a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum; “sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, entendo epistemologia como processo investigativo sobre o conhecimento, ou seja, sobre as formas de apreensão, compreensão e compartilhamento de objetos cognoscíveis. Como observa Monteiro (2009), embora a raiz etimológica recorra ao termo grego *episteme*, essa palavra ganhou relevância no devir da modernidade. Segundo esse mesmo autor, pode-se dizer que epistemologia indica e envolve gestos de e para o entendimento de alguma coisa.

Questões referentes à natureza do conhecimento e sua operacionalização não são recentes, mas, desde a emergência da modernidade, têm sido mais intensas. Tal intensidade se dá pela problemática da demarcação: afinal, o que é conhecimento e o que

seria conhecimento científico? As respostas para esses questionamentos não são deterministas, porém, evidenciam posturas e tendências ontológicas, antropológicas, éticas e políticas. Com isso, Moreira (2015, p. 21) afirma que a questão da demarcação consiste em “distinguir a ciência dos discursos não científicos que também pretendem fazer afirmações verdadeiras sobre o mundo. Ao longo da história, diferentes concepções filosóficas têm apresentado pontos de vista discordantes acerca desses critérios”.

Na Antiguidade Grega, tendo como princípio a reflexão sistematizada, a perspectiva da *episteme* buscava se separar da mitologia como forma de compreensão do real. No devir do conhecimento, o surgimento do paradigma moderno retomou esse princípio e trouxe rupturas em relação aos dogmas religiosos. Assim, a emergência da ciência se deu mediante a defesa de novas formas de apreensão e compreensão da realidade, que podem ser identificadas nas correntes racionalistas e empiristas.

O racionalismo teve Descartes (2011) como expoente, pois sua perspectiva epistêmica colocou a dedução como principal recurso para a produção de conhecimento. Desse modo, o sujeito que investiga se vale de premissas gerais para deduzir aspectos particulares. Com isso, as ideias, o raciocínio e a apreensão singular do investigador ganham relevância no conhecer de algum objeto.

Por outro lado, o empirismo teve Francis Bacon como autor fundamental. Partindo de princípios experimentais, portanto, oriundos de nossos sentidos, Bacon (1999) apontou a indução como procedimento epistêmico. Nessa perspectiva, o sujeito que estuda se vale de premissas particulares para a inferência de generalizações. Assim, visão, tato, olfato, audição, isto é, a experiência em geral, tornam-se mais relevantes que ideias pré-concebidas pelo investigador. Desse modo:

Os filósofos empiristas admitiam como científicos apenas os conceitos derivados da experiência. A indução constituiria o método das ciências empíricas, ao passo que a pseudociência e a Metafísica teriam como característica fundamental a utilização do método especulativo. Nessa perspectiva, a indução representa um modelo de investigação que possibilitaria descobertas capazes de fornecer efetivo controle sobre a natureza, por meio de um processo em que da observação e acúmulo de fatos particulares é possível chegar a verdades gerais (MOREIRA, 2015, p. 21).

Quer seja pela via dedutiva ou pela indutiva, a ciência moderna se desenvolveu ao longo dos séculos. No entanto, ambas perspectivas possuem limitações se levadas à radicalidade. Por um lado, o racionalismo pode se tornar idealista, subjetivista ou até mesmo beirar o solipsismo; por outro, o empirismo se limita com as peculiaridades da

indução, ou seja, premissas particulares podem não se repetir ou enganar os sentidos do investigador. Nesse aspecto, identifica-se na tradição epistemológica o que se chama problema da indução, portanto:

O “problema da indução”, como é conhecido na Filosofia, consiste em saber se é possível, e em que condições, justificar inferências indutivas. Vários autores buscaram solução para esse problema, dentre os quais, Kant e Popper. Entretanto, não existe consenso em relação às propostas apresentadas. Não há resposta satisfatória aos questionamentos de Hume quanto à legitimidade de se inferir do conhecido para o desconhecido, e do presente para o futuro, o que torna este um problema ainda aberto ao debate (MOREIRA, 2015, p. 24).

A problemática da indução foi levantada por Hume (2001), ao questionar princípios e limites do conhecimento humano fundado em inferências indutivas. Nesse sentido, os obstáculos são as dificuldades em generalizar propriedades de uma classe de objetos com base em algumas observações; e em medidas que sugerem a possibilidade de sequência de eventos ocorrerem no futuro, isto é, se alguns acontecimentos voltarão a se repetir.

Os abalos do ceticismo de Hume em relação ao conhecimento foram base para trabalhos de Kant (2017a; 2017b). Na trajetória da epistemologia ocidental, o filósofo alemão operacionalizou uma síntese entre o racionalismo e o empirismo com vistas a solucionar o problema da indução e oferecer fundamentos consistentes para a compreensão do conhecer. A síntese kantiana indica que, sem o conteúdo da experiência e os dados da intuição, pensamentos são vazios de mundo, de concretude; por outro lado, as sensações não têm sentido sem conceitos. Desse modo, a razão estabelece certas ideias que independem da experiência – o tempo, por exemplo. Nosso intelecto é condicionado a pensar dentro de categorias que não dependem de percepções físicas e, portanto, é capaz de organizá-las para gerar conhecimento. Assim, a estrutura para tal processo se dá *a priori*, de forma inata, mas sua produção efetiva ocorre mediante a sistematização da experiência, porém, sem encerrar-se nela e sim na razão, que ordena as sensações.

Ainda que Kant tenha elaborado considerações marcantes para o entendimento epistemológico, suas ponderações não encerraram o problema da indução. Pautada por dados empíricos e pela reflexão organizada, a ciência moderna não conseguiu superar os limites de processos indutivos. Nesse aspecto, somente a lógica indutiva não tem proporcionado adequado critério de demarcação que nos habilite distinguir precisamente ciências, pseudociências e aspectos metafísicos. Por conseguinte, a problemática da



indução, os critérios e limites do saber científico foram e ainda são problemas pertinentes à epistemologia.

Com o intuito de superar os desafios relativos à demarcação da ciência, Popper (1985) elaborou sua teoria da refutabilidade (também identificada como falseacionismo, falsificacionismo ou teoria da falseabilidade). O autor buscou reorientar o problema ao apontar o olhar não somente para a esfera da verificabilidade e da validade de procedimentos científicos, mas também para sua confiabilidade, sua falibilidade e a possibilidade de sua refutação. Nesse sentido, uma teoria da ciência nunca pode ser totalmente provada, mas pode ser falsificada, isto é, ser examinada por experimentos e processos semelhantes, diferentes ou inovadores. Por conseguinte, Moreira (2015, p. 27) afirma que:

[...] a refutação ou falsificação é um meio logicamente válido de argumentar de um contraexemplo singular contra a lei correspondente. Assim, Popper assegura que continua a concordar com os resultados negativos de Hume, porém os amplia. A tese central é que, aceitando-se a natureza conjectural do conhecimento, o problema da indução muda de caráter completamente, pois não há mais a necessidade de dotar o conhecimento humano de validade derivada de observações repetidas. O problema da indução é, então, substituído pelo da comparação entre teorias rivais (hipotéticas) melhores ou piores que se propõem. O resultado negativo de um contraexemplo elimina a possibilidade de teorias positivas sobre a forma como, de modo puramente racional, preferimos uma conjectura a uma sua competidora.

Embora de grande valia para o desenvolvimento científico, a argumentação de Popper (1985) não esgotou o problema dos limites e finalidades do conhecimento em geral. Quer seja pelas ideias ou pelos sentidos, o conhecer não surge com fundamentos precisos que possam ser identificados e demarcados de modo contundente. Portanto, a discussão epistemológica ainda aborda natureza, princípios e processos que constituem o conhecimento.

No devir da epistemologia, Kuhn (2006) ofereceu uma perspectiva diversa à de Popper ao indicar que, no caso do conhecimento científico, suas alterações se dão mediante crises paradigmáticas, isto é, a ciência avança a partir de críticas às suas bases. Dessa maneira, como mencionado no capítulo anterior, reforço que a crítica nietzschiana traz tensões ao paradigma científico dominante.

As ponderações contidas em diversos trabalhos de Nietzsche (2008a; 2017a; 2019) apontam abalos aos fundamentos da ciência moderna, isso porque tal saber tem sido articulado pelo dualismo, isto é, pela perspectiva que caracteriza um sujeito que se distingue, pensa e se distancia de um objeto cognoscível. Essa concepção tem sido

questionada e reinterpretada na discursividade pós-moderna, pois o ser humano coloca-se como sujeito diferente de um objeto, sem considerar, no entanto, que suas percepções e manipulações sobre uma dada coisa não significam apreendê-la, compreendê-la, explicá-la e transformá-la em sua totalidade.

A tensão pós-moderna indica a relevância de se considerar outras perspectivas epistemológicas, uma vez que a trajetória tradicional do conhecimento tem sido explorada, apresentada e discutida de forma etnocêntrica, fundada na tradição ocidental. É nesse sentido que Feyerabend (1989) radicaliza a compreensão de metodologia científica. Segundo ele, se desconsiderarmos balizas e fundamentos rígidos para sua produção, a ciência poderia ser identificada como “tudo vale”, como “anarquia epistemológica”. Essa perspectiva, conforme Moreira (2015, p. 31), sugere que:

[...] A ciência não se sustenta em bases racionais e, na medida em que o saber científico e outros sistemas de saber são incomensuráveis, não há critérios objetivos com base nos quais se possa afirmar que a ciência é melhor e mais eficaz que qualquer outro sistema. Assim, a única coisa que não inibe o progresso da ciência é a proliferação de teorias. “Tudo vale”. E os fatos históricos mostram que as infrações metodológicas estão na base das grandes mudanças que ocorrem no processo de construção do saber.

O rompimento do fundacionismo, pautado pela distinção sujeito e objeto, tem gerado tensões à epistemologia em geral. A crise paradigmática oriunda de críticas pós-modernas radicaliza essa dialeticidade ao indicar que tanto sujeito quanto objeto são múltiplos, isto é, estão em um emaranhado de condicionantes, princípios, conotações e disputas. Questionada em seus fundamentos, a produção científica se insere na tênue contradição entre relativismo-dogmatismo. O rigor metodológico em processos científicos é imprescindível, entretanto, cabe pontuar que, quando radicalizado, tal aspecto é capaz de dogmatizar a ciência e atentar contra princípios relevantes ao conhecer, ou seja, a assunção da ignorância prévia (o “sei que nada sei” socrático) e a dúvida metódica sobre o próprio sujeito investigador e os procedimentos utilizados (o duvidar de si cartesiano).

O devir epistemológico aporta tensões à Pedagogia, pois atinge tanto seu estatuto científico quanto seu saber-fazer. A crise paradigmática recente é profunda, porque aponta a existência de múltiplas subjetividades, formas de apreensão, compreensão e transformação de objetos. São perspectivas epistêmicas imbricadas na miríade de vertentes ontológicas, cosmológicas e antropológicas presentes na existência humana. O processo de relativização dificulta a demarcação da própria Pedagogia, assim:

o relativismo resultante das análises sociológicas e históricas da ciência também se revela problemático para inspirar a discussão sobre a demarcação epistêmica da Pedagogia. À medida que qualquer critério de demarcação é abolido, as diversas formas de conhecimento niveladas e a noção de verdade reduzida à de hegemonia e consenso, alimentam-se teses irracionistas e reforça-se o vale-tudo metodológico. Por esse prisma, sendo a ciência uma forma de conhecimento sem *status* privilegiado perante outros tipos de representação da realidade, sob qual justificativa reclama-se cientificidade para a Pedagogia? Estaremos, então diante de um falso problema? (MOREIRA, 2015, p. 38).

A cientificidade da Pedagogia é uma questão polêmica e, de certo modo, sem consenso. Isso ocorre porque tal campo de conhecimento esteve historicamente vinculado a outras áreas de saber, quer seja à Filosofia ou, mais recentemente, às ciências surgidas no devir da modernidade. Nesse sentido, é possível indicar o estatuto científico da Pedagogia como campo de lutas no qual concorrem interesses diversos sob um dado objeto complexo: a educação. Moreira (2015, p. 44) auxilia nessa compreensão ao afirmar que:

[...] Historicamente a Pedagogia esteve sempre sob o império de uma área de saber ou, mais recentemente, de uma ou mais das chamadas Ciências da Educação, artificialmente agrupadas, cujas formulações não educacionais servem mais aos campos dos quais essas disciplinas são originárias do que ao pedagógico.

Com relação ao *status* da Pedagogia no espaço dos saberes, Libâneo (2005) oferece uma síntese considerável, porque identifica quatro possibilidades para o campo de conhecimento em questão. Essas abordagens são, segundo o autor: a) a que caracteriza a Pedagogia como única ciência da educação; b) a que aponta a ciência da educação fundada em um enfoque positivista, experimental, baseado na Psicologia e na tecnologia educacional; c) a que exclui a Pedagogia e sugere a pluridisciplinaridade como forma de compreender a educação, portanto, defendendo as ciências da educação; e, d) a que inclui a Pedagogia entre o rol de ciências educacionais, mantendo o caráter multidisciplinar do objeto cognoscível (LIBÂNEO, 2005).

As disputas no âmbito da cientificidade da Pedagogia se dão por causa da complexidade do fenômeno objetivado, ou seja, a educação. Os processos de educar e ser educado são multifacetados, portanto, agregam e concentram a diversidade da experiência humana. Esse processo envolve tensões como, por exemplo, um professor conhecer algo que um aluno desconhece e vice-versa.

O ser humano é um ente que conhece, com isso aponto que seu devir contém o desejo e a curiosidade de compreender a realidade na qual ele está inserido. Nessa perspectiva, a educação é um processo gnosiológico, sendo, simultaneamente, construtora e derivada do conhecimento. Em vista disso, Freire (1987, p. 68, grifos do autor) afirma:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de **estar sendo com** as liberdades e não **contra** elas.

Como ação gnosiológica, a prática educativa lida com o processo de conhecer, tanto vinculado ao ensino quanto ao aprendizado. A educação implica mediações entre sujeitos, objetos, métodos educativos e o ambiente. Isso significa que ela não existe suspensa e/ou separada em elementos distintos e distantes, assim como não se constitui em processo linear, pacífico e transmissivo. Desse modo:

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser *re-conhecido* e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser *re-conhecido* pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador (FREIRE, 2007, p. 109).

Educar não é transferir automaticamente um conhecimento, mas “criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24). O fenômeno educativo em perspectiva gnosiológica considera como etapas os gestos nos quais se “ensina e se aprende o conhecimento já existente” e “se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2016, p. 30). Esses movimentos dependem da dialética sujeito-objeto constituída, ou seja, das formas de apreensão, identificação e mediação de objetos cognoscíveis. Assim,

A nossa capacidade de apreender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de **apreender** a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como **paciente** da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o

conhecimento do objeto ou participa de sua construção [...] (FREIRE, 2016, p. 67, grifos do autor).

As afirmações de Freire indicam a importância de considerarmos a experiência gnosiológica individual de sujeitos e a sua partilha mediante práticas educativas. Nesse sentido, conforme Lopes e Jafelice (2013, p. 807), “a educação deve contemplar a individualidade, desenvolvendo as questões que cada um traz consigo como registro de sua existência”. Esse gesto caracteriza a educação como espaço coletivo de troca, isto é, um âmbito social e condicionado por aspectos históricos, políticos e culturais; um fenômeno que emerge nessas condições, mas também com a possibilidade de reorientá-las. Com isso,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter **diretivo**, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua **politicidade**, qualidade que tem a prática educativa de ser **política**, de não poder ser neutra [...] Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos (FREIRE, 2016, p. 68, grifos do autor).

Bandeira e Ibiapina (2014) reafirmam os apontamentos acima quando indicam que a educação é um fenômeno social, fruto do coletivo, de seus interesses e suas compreensões, emergindo como produto/prática cultural, ou seja, processo que envolve o culto a inúmeros objetos, rituais e ideias. Goergen (2005a, p. 79-80) complementa esses pontos e auxilia nesse entendimento ao sugerir que:

[...] O ser humano não nasce no vazio, mas no interior de uma cultura. Esta cultura é o resultado do trabalho, da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. [...] Assim, a educação é um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores veiculadas pela cultura [...]

Como espaço privilegiado para a partilha de conhecimento, a educação se desdobra tanto em aprendizado quanto em ensino. Nesse sentido, educar envolve diálogo(s) de um sujeito que apreendeu um objeto cognoscível com aquele que também pretende apreendê-lo. Esse não é um processo imediato, pois outros elementos estão imbricados nele, tais como: o momento e as condições históricas; o desenvolvimento individual de cada subjetividade; o ambiente físico no qual ocorre a educação; o grupo social e a subjetividade coletiva relacionada, entre outros. Portanto,

Se faz preciso, então, enfatizar a atividade prática na realidade concreta (atividade a que nunca falta uma dimensão técnica, por isso, intelectual, por mais simples que seja) como geradora de saber. O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem (FREIRE, 1997, p. 60).

Essas observações sugerem que a epistemologia da educação se envolve em variados campos científicos, como, por exemplo, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e outros das chamadas Ciências da Educação. Contudo, ainda que essas áreas investiguem elementos que compõem ou articulem fenômenos educativos, tais disciplinas não se dedicam aos processos de ensino e aprendizagem em suas especificidades, totalidades e dinamicidades ético-políticas; a Psicologia se volta à psique, a Antropologia se volta a concepções sobre ser humano e a Sociologia ao aspecto social. Mas, afinal, e a Pedagogia?

A Pedagogia se volta à educação, um fenômeno complexo, multifacetado, multidimensional, com variados princípios e finalidades éticos, políticos e culturais; se vale de e articula outras ciências auxiliares para a apreensão, compreensão, e transformação de seu objeto cognoscível; foca o ensino e a aprendizagem, em seus sentidos, em suas políticas institucionais, públicas, suas relações com o sistema social mais amplo, entre outras coisas. Enfim, a Pedagogia penetra e percorre a Didática, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia, a Filosofia e a História, além de se entranhar, capturar dados, informações e oferecer conhecimento sistematizado sobre o educar e o aprender em sua amplitude e variabilidade. Esse campo de saber não se subsume a outros, pelo contrário, faz deles elementos de sua constituição. Portanto,

[...] a Pedagogia, assim constituída, supera a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação, para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo, em ação educativa científica, planejada, intencional. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar (FRANCO, 2001, p. 173-174).

Com tais características, a Pedagogia envolve alterações no devir epistemológico e, por conseguinte, concentra perspectivas diversas, a saber: tendências dogmáticas, tecnicistas ou críticas. Tais vertentes podem ser identificadas mediante a análise das práticas pedagógicas, isto é, ações imbuídas de concepções sobre conhecimento. Reafirmar a Pedagogia como ciência da educação é defender a existência de olhares epistemológicos heterodoxos, compreensões diversas que passam a incorporar:

[...] a complexidade, a reflexividade, a intercomunicação de significados, a humanidade [...] uma maneira complexa, interativa, ética, humana e comunicativa de agir. E como a ciência só pode ser vista num processo histórico, evolutivo, coletivo e consciente, há que se caminhar na busca de alternativas que respeitem as novas conquistas científicas e a necessidade de emancipação do homem na conquista de condições mais dignas de sobrevivência, através da articulação crítica entre ética, política e ciência, ressignificando os sentidos de progresso e desenvolvimento científico (FRANCO, 2001, p. 160).

A Pedagogia, como ciência da educação, investiga a racionalidade subjacente às suas práticas, emergindo como campo privilegiado que opera na convergência de outras áreas de conhecimento, buscando oferecer entendimentos e transformações em fenômenos educativos. Outras ciências podem oferecer auxílios na compreensão e transformação de aspectos relacionados à educação, mas somente a Pedagogia exerce esforço intencional naquilo que é essencial e existencial aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, como apontam Severo e Pimenta (2015, p. 489):

[...] a Pedagogia tende a um sentido de totalidade científica que abrange, no aspecto epistemológico, um caráter uno e múltiplo, teórico e prático, definido por seu relacionamento transdisciplinar com os conhecimentos providos por ciências auxiliares, embora mantenha-se como a única ciência capaz de articulá-los tendo em vista a sua vinculação com a práxis educativa.

Ao estabelecer diálogos e articulações com outros campos científicos, a Pedagogia compreende a educação e a transforma, quer seja no micro ou macroambiente das práticas. Ela envolve o ensino, a docência, mas vai além quando investiga condições para sua produção. Portanto, o elemento pedagógico das atividades educacionais está presente em suas intencionalidades éticas e políticas. Desse modo, suas intervenções envolvem o ciclo gnosiológico (apreender o que existe; produzir o novo) mediado por concepções ontológicas, antropológicas e sociológicas implícitas ou explícitas.

A Pedagogia como ciência da educação investiga acepções subjacentes ao saber-fazer pedagógico, isto é, a racionalidade que está imbuída nesse processo. Conforme

Franco (2016), a necessidade de tal operação científica se dá porque, uma prática pedagógica se configura como ação emergente da multidimensionalidade que envolve o fenômeno educacional; e os saberes que a envolvem emanam da(s) subjetividade(s) relacionada(s) ao meio. Por conseguinte, sua função e existência variam a depender das subjacências articuladas às suas ações. A investigação pedagógica perscruta esses aspectos, os identifica, analisa e, quando pertinente, os transforma. Nesse sentido, é uma práxis, porque articula a unidade teoria-prática, reflexão-ação, ou seja:

A práxis pedagógica exerce-se sobre as práticas educativas criando condições de sua inteligibilidade. Dois movimentos marcam esta práxis: a reflexão e a crítica, sempre no sentido de compreender a natureza, os sentidos do fenômeno educativo, com fins de perceber qual teoria o sustenta na concretude atual; ao mesmo tempo em que se busca perceber as possibilidades de transformação/adequação/recriação deste fenômeno e desta prática que atua sobre o fenômeno educativo, buscando identificar as teorias aí implícitas. (Como fazer? Como fazer melhor?) (FRANCO, 2017b, p. 166).

Se a prática pedagógica é uma práxis intencional, ela agrega sentidos éticos, políticos e sociais diversos, podendo exercer papel de conformidade/conservação ou transformação. Ressalto que o debate entre conservar ou transformar fenômenos educacionais como, por exemplo, formas de ensino, políticas públicas e/ou resultados de aprendizagem tem se constituído em campo de lutas, tanto na Pedagogia quanto da própria educação, como fenômeno social. A segunda é um espaço-tempo de contradições, porque envolve ao menos dois sujeitos (um que ensina, outro que aprende). Esse pressuposto fundamental, essa mediação entre seres com pensamentos incontrolláveis e visões de mundo diferentes, concentra tensões que permeiam práticas pedagógicas em geral.

A epistemologia de práticas pedagógicas se constitui nas contradições inerentes ao fenômeno educacional, uma vez que seu desenvolvimento ocorre a partir de variadas compreensões sobre princípios e finalidades do conhecimento dinamizado em processos educativos. Esse ponto posiciona o professor como sujeito significador, um profissional reflexivo que organiza condições para a produção do conhecer. Tal elemento é desafiador, pois nem sempre docentes se percebem nesse lugar e podem ter dificuldades em compreender as dinâmicas de sua própria atuação. É nesse sentido que Pimenta (2002; 2010) indica a postura epistemológica perante a prática pedagógica, um posicionamento crítico, investigativo e transformacional; um movimento de que sujeitos envolvidos com



a educação - professores, gestores, entre outros - podem se valer no intuito de compreendê-la ou transformá-la.

Como movimento crítico reflexivo em diálogo com a experiência material, o qual se imbrica em intencionalidades subjacentes, destaco que a epistemologia de práticas pedagógicas emerge enquanto campo de discussões acerca de racionalidades, ou seja, os entendimentos complexos e mediatos acerca da educação. As racionalidades pedagógicas, nesse sentido, surgem como paradigmas, concepções que orientam, guiam e subsidiam intenções presentes em práticas de ensino. É tarefa epistemológica, no âmbito dessas práticas, identificar, compreender, questionar e, se necessário, alterar essas racionalidades.

A trajetória histórica da Pedagogia concentra diversos paradigmas em seu curso. Com base nos estudos de Cambi (1999), Franco (2001; 2012), Libâneo (2005), Moreira (2015), Pimenta (2002; 2010) e Saviani (2007, 2011), identifico quatro perspectivas pedagógicas: as tradicionais-tecnicistas, as pragmáticas, as críticas e as libertárias. Essas racionalidades coexistem e ganham preponderância umas sobre outras a depender de princípios e finalidades presentes em cada prática. Cabe lembrar que esses fundamentos e sentidos se alteram mediante o devir histórico-cultural, assim, uma dada racionalidade pode ser identificada mediante análises do saber-fazer pedagógico e da dinâmica social na qual ele está inserido.

As vertentes pedagógicas tradicionais-tecnicistas têm suas origens na obra de Herbart (2003). Essas perspectivas focam em conteúdos e no desenvolvimento de programas curriculares rígidos, com forte viés disciplinar normativo tratam o educando como sujeito passivo, uma espécie de receptáculo de conhecimento. Portanto, pedagogias tradicionais tendem a se constituir como educação transmissiva, ou seja, aquela na qual alunos recebem exposições do saber de professores.

De outro lado, as tendências pragmáticas em educação estão vinculadas ao pensamento de John Dewey (1952; 1979). No Brasil, essas vertentes estiveram em evidência com o movimento Escola Nova, ocorrido na primeira metade do século XX. O pragmatismo no ensino foca a experiência e o comportamento dos educandos no intuito de adaptá-los ao cotidiano econômico. Essa perspectiva tende a olhar a educação a partir de sua utilidade material, ou seja, em que fenômenos educacionais podem auxiliar no desenvolvimento social. Embora economicamente progressista, o pragmatismo pedagógico não perscruta a conscientização política de educandos para a superação de injustiças sociais. Desse modo, tende a adaptar alunos ao sistema social mais amplo, sem questioná-lo.

As pedagogias críticas são decorrentes da tradição marxista e tiveram maior difusão com a obra de Paulo Freire (1987). Essas vertentes têm como sentido primordial a superação de desigualdades sociais mediante a conscientização política construída por processos pedagógicos. Nesse particular, a educação concentra intenso viés ético, sendo pautada pelas condições existenciais de educandos. Embora convergentes no objetivo de promover equidade social, as pedagogias críticas diferem em seus procedimentos. Assim, é possível identificar três vertentes: a crítico-emancipatória, a histórico-crítica e a decolonial ou pós-crítica.

Segundo Freire (1987), a pedagogia crítico-emancipatória ou libertadora tem como princípio o conhecimento dos educandos para a elaboração de processos de ensino. Dessa forma, a partir da experiência individual dos alunos, o docente articula mediações entre seu saber-fazer e os objetos cognoscíveis com vistas a produzir condições para a conscientização política de todos. Por outro lado, conforme Saviani (2003), a pedagogia histórico-crítica foca na produção e no acesso a conteúdos que forneçam aos estudantes condições de transformar a sociedade.

Com outro ponto de vista, a pedagogia pós-crítica ou decolonial radicaliza pressupostos freireanos e busca incentivar a ruptura e a superação da interseccionalidade de poder presente na articulação entre modernidade, colonialismo, capitalismo e patriarcado. Nesse sentido, segundo Lopes (2013), Oliveira e Sússekind (2017), essa racionalidade pretende oferecer espaços de fala, condições de existência e olhares para outras perspectivas ontológicas, cosmológicas, antropológicas e epistemológicas oriundas de povos e culturas negligenciados ou silenciados no curso da colonialidade de poder: tradições com matrizes indígenas, africanas e feministas.

Por sua vez, as pedagogias libertárias têm suas origens vinculadas à tradição anarquista. Diferente de outras perspectivas, elas defendem processos educativos não-diretivos, portanto, práticas pedagógicas que envolvem princípios de autogestão. Para Ozaí da Silva (1999), essa racionalidade questiona as relações de opressão e dominação que envolvem todas as esferas sociais: família, escola, trabalho, religião, etc. Assim, a educação é concebida e compartilhada de forma radicalmente coletiva, sem quaisquer funções de autoridade.

As racionalidades em educação articulam processos de formação e aprendizado, divergindo principalmente no que se refere aos meios de condução formativa e à qualidade de seus resultados. Lorieri (2012), aponta nessas divergências a contradição entre conservação e transformação social. A educação e a epistemologia de práticas

pedagógicas são áreas de disputas, pois estão ligadas a gestos (trans)formadores de subjetividades. Na oposição entre formar para o *status quo* ou para a mudança, a educação vai se desenvolvendo, sendo vivenciada pelos indivíduos em seu devir existencial.

O aprender não é processo linear, é um fenômeno existencial ligado a condicionantes ambientais, subjetivos, sociais e culturais. O processo histórico de formalização da educação em um dado espaço-tempo, mediante currículos, técnicas de ensino e instituições sociais, posicionou atividades de ensino como conjunto de regras, regimentos, e as transformou em “núcleos de experiência” (NOGUERA RAMÍREZ; MARÍN DÍAZ, 2017, p. 40). Como conectores de saberes, sujeitos e objetos cognoscíveis, as práticas pedagógicas dependem de condições variadas referentes aos indivíduos, aos conhecimentos socialmente legitimados e às normas que os regulam. Nesse sentido, a variabilidade presente na práxis pedagógica desafia docentes, gestores e profissionais da educação em geral a considerarem tensões e contradições que permeiam fenômenos educacionais. O conjunto que forma o núcleo de experiência pode ser identificado mediante discursos, ou seja, enunciados, concepções e posturas subjetivas historicamente condicionados e imbricados em práticas.

Presentes em diferentes tipos de instituições educacionais, as práticas pedagógicas são pressionadas por demandas sociais que exigem critérios seguros de formação técnica, ética e política, pois, conforme Goergen (2020, p. 5), a habilitação para o trabalho e “a formação humanista são dimensões do processo formativo que deveriam se complementar e não se contrapor”. No caso da presente investigação, a compreensão epistemológica sobre práticas se insere em um tipo específico de instituição escolar: a universidade.

Em primeiro momento, a epistemologia de práticas pedagógicas parece um processo abstrato acerca de uma prática social no âmbito de suas subjacências ou idealismos. Pode, inclusive, aparentar atividade filosófica distante da realidade. Entretanto, considero sua pertinência, uma vez que não somente se trata de pesquisar algo “oculto” em práticas, mas, ao contrário, significa perscrutar o esforço racional, intencional e diretivo no âmago delas. Portanto, no tópico a seguir, desenvolvo reflexões sobre o devir da universidade como instituição social e sua articulação com a tradição pedagógica; busco apontar elementos do processo de derretimento dessa instituição e, em seguida, indicar esses aspectos no caso brasileiro.

#### 4.2 UNIVERSIDADE LÍQUIDA: ELEMENTOS DE UMA NOÇÃO AMBIVALENTE

A universidade é uma instituição social multissecular e suas origens remontam a instituições religiosas do oriente e do ocidente. Na parte oriental, entre os séculos V e XII, a Universidade de Nalanda, na Índia, já congregava estudantes para estudos teológicos sobre o budismo e a sua difusão (SANKALIA, 1934). De outro ponto, na África, conforme Frias (2014), a fundação da madraça marroquina Qarawiyyin, em Fez, foi o início da universidade de mesmo nome. Ambas as instituições congregaram indivíduos para o estudo e o aprofundamentos em suas respectivas religiões. No caso europeu, a universidade surgiu durante a Idade Média com a criação das Universidades de Bolonha e Paris, entre os séculos XI e XII (CUNHA, L. A., 1989; MARTINS, 2012).

Como instituição escolar, a universidade reúne sujeitos com interesses variados, isto é, com objetivos ora divergentes, ora convergentes; sua constituição se imbrica no constante processo entre unidade e diversidade. O ambiente universitário articula conhecimento e cultura mediados por processos de ensino e aprendizagem. Assim, conforme Charlot e Silva (2010), a universidade é:

Lugar de encontro entre tradição e inovação, de confronto entre saber e demanda social, de legitimação e de pesquisa, a universidade, por natureza, é também lugar de dúvida, de contestação, de tensões, de contradições e, às vezes, de crises.

O desenvolvimento da universidade é vinculado aos processos históricos. Desde o surgimento das primeiras universidades, diversos fatos notáveis ocorreram, tais como: a chegada dos europeus às Américas, a criação de novos meios de produção/comunicação e revoluções políticas que alteraram a dinâmica social em geral. Assim, como em qualquer instituição educacional, o devir histórico engendra reformulações à universidade.

Com alterações em sua organização pedagógica e institucional, a universidade se consolidou como fundamental ao desenvolvimento humano. Um processo ocorrido ao longo de séculos e que, na contemporaneidade, se vê desafiado por novas exigências. Portanto, na próxima subseção, aponto aspectos da trajetória da universidade como instituição social educativa, para, em seguida, sugerir tensões que indicam mudanças em sua organização.

#### **4.2.1 Apontamentos sobre o devir da institucionalidade universitária**

As instituições universitárias refletem a cultura de seu tempo, as relações humanas compartilhadas por sua comunidade e os aspectos educacionais de sua época. Com base em Cambi (1999) e Trindade (1999), identifiquei três períodos histórico-culturais que marcaram a universidade, a saber: a sua fundação medieval e os desenvolvimentos da modernidade e contemporâneo. Esses momentos articularam alterações institucionais, especialmente em características pedagógicas.

A fundação das primeiras universidades ocidentais se deu no contexto medieval, período no qual a ordem social era majoritariamente regida pelo catolicismo. Assim, instituições e práticas sociais se relacionavam a valores religiosos e morais defendidos pela Igreja. Segundo Santos Filho (1998, p. 44), “a universidade nasceu marcada pela presença da Igreja e pela sua chancela, o que, de início, a balizou com consideráveis restrições de pensamento e de pesquisa”. Nessa perspectiva, universidades europeias foram organizadas como entidades dependentes da Igreja Católica, que determinava suas estruturas e finalidades. Desse modo:

Embora existissem universidades de Direito (Bolonha), de Medicina, ou de Teologia, todas deviam ser aprovadas por bula papal e eram animadas pelo ideal cristão e buscaram a construção de uma ordem social e política, primando pela hierarquia dos conhecimentos - dominados pela teologia - e, portanto a hierarquia da verdade [...] A unidade caracterizava a instituição, que, embora assumisse conotações locais, guardava no seu conjunto os mesmos elementos estruturais definidos a partir da própria missão da instituição (ROSSATO, 2012, p. 20).

Com características hierárquicas e estáticas, a cultura medieval foi marcada por dualismos entre nobreza e classes inferiores, o que implicava nas perspectivas educacionais do período. Para Cambi (1999, p. 157):

Neste tipo de sociedade – hierárquica e estática -, o problema educativo colocasse de forma radicalmente dualista, com uma nítida distinção de modelos, de processos de formação, de locais e de práticas de formação, entre as classes inferiores e a nobreza, delineando formas e percursos radicalmente separados; do mesmo modo a educação se organiza em instituições – como a família e a Igreja – que têm uma identidade suposta permanente (pelo menos em teoria) e que manifestam uma forte impermeabilidade à mudança, determinando um tipo de educação tradicional, embebida de valores uniformes e invariáveis, ligados à visão cristã do mundo.

Portanto, a educação na Idade Média era “nutrida” pela “*paideia* cristã, reinterpretada por via teórica e institucional” (CAMBI, 1999, p. 157). Seguindo a

tendência dualista marcada pela distinção entre nobreza e classes menos abastadas, o ensino em nível universitário era elitista, sendo oferecido por e para poucos. Assim, conforme Teixeira (1998, p. 40), nesse período, a universidade agregava a função de guarda e transmissão de saber, porém, distante do cidadão comum, sendo caracterizada pelo autor como “torre de marfim”.

As primeiras universidades na Itália e na França inspiraram o movimento de fundação de outras instituições no continente europeu. Embora com princípios pedagógicos diferentes, elas se caracterizaram por um “rigoroso itinerário de estudos” fixado em estatutos (CAMBI, 1999, p. 183). Na Europa medieval, a busca da verdade era o caminho possível para alcançar Deus e tal perspectiva estava implícita em práticas educacionais universitárias.

Naquela época, o conceito de verdade envolvia acepções metafísicas gregas/clássicas reorganizadas e vinculadas ao cristianismo. Desse modo, a pedagogia do período conjurava concepções essencialistas, que identificavam nos humanos a pureza e a receptibilidade pacífica de conhecimentos. A tendência ascética orientava processos pedagógicos tradicionais e normativos, dessa forma, a educação nas universidades considerava elementos escolásticos rígidos e transmissivos, ocorrendo por meio:

[...] de um rigoroso método de ensino do qual Abelardo<sup>24</sup> foi o iniciador de forma orgânica e madura, com seu recurso à dialética como forma soberana do pensamento e à lógica como instrumento de regulamentação da linguagem, com sua obra *Sic et non* que inova a técnica do debate escolástico, com a rubrica dos *pro* e dos *contra*. Tal método gira em torno do comentário de textos, tanto teológicos como jurídicos ou médicos ou outros [...] colocados como *auctoritates*. Em torno desses textos e de seus comentários desenvolvia-se a *lectio* (de *legere*) que fixava o significado gramatical (*littera*), depois a explicação lógica (*sensus*) e enfim a exegese ou interpretação (*sententia*) de textos ou partes de textos. Deste trabalho nasce a discussão, e esta faz emergir a *quaestio*, o problema, que dá lugar à disputa (*disputatio*): esta era a “contenda dos clérigos”, que “se desenvolvia sob a direção do mestre”, a quem cabia a conclusão, articulada em várias etapas e retomada e fixada por escrito, dando lugar às *quaestiones disputatae*. A estas juntavam-se também as *quaestiones quodlibetales*, isto é, sobre qualquer assunto, nas quais se empenhavam publicamente sobretudo os mestres, que eram interrogados livremente pelos interventores que procuravam fazê-los cair em contradição (CAMBI, 1999, p. 185).

A perspectiva pedagógica escolástica se caracterizava pelo tradicionalismo e pelos aspectos normativos. No entanto, é possível sugerir que os diálogos e debates a partir de objetos escritos (textos, escrituras, entre outros) ofereceram condições para a

---

<sup>24</sup> Pedro Abelardo (1079-1142) foi um importante filósofo e teólogo escolástico da época.

emergência de futuros questionamentos sobre dogmas religiosos, que fomentaram o Renascimento e, por consequência, o desenvolvimento do discurso moderno.

Para Cambi (1999, p. 187), as concepções pedagógicas da época medieval, embora radicalmente caracterizadas pelo cristianismo, já abriam margens para a “laicização da vida intelectual” e para a “renovação (no sentido laico e ativo) da visão do homem e da vida social”. No entanto, o autor ressalta o aspecto majoritário e a estreita articulação entre razão e fé, pois:

Na elaboração dos escolásticos, o tema da formação/educação vem ligado à relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem, mantendo assim a reflexão pedagógica em estreito contato com a metafísica que é, então, a *regina scientiarum* e o verdadeiro centro teórico do saber (CAMBI, 1999, p. 190).

Dominante ao longo do período medieval, a hegemonia da Igreja Católica e a acepção teológico-metafísica da verdade tiveram seu declínio entre os séculos XV e XVIII. As grandes navegações, a invenção da prensa móvel, a intensificação do comércio e o surgimento da ciência alteraram a configuração sociocultural europeia e deram condições à Reforma Protestante, às revoluções políticas burguesas e ao desenvolvimento do capitalismo.

Os aspectos materiais da modernidade possibilitaram novos entendimentos sobre a essência e o papel existencial do ser humano. A divisão entre homem e natureza proposta pelo paradigma científico da época trouxe outra perspectiva metafísica, na qual o humano seria o centro do universo. Ademais, conforme Ferreira Júnior (2008), a racionalidade moderna pressupõe o homem como ente capaz de buscar e alcançar a verdade, que, nesse caso, não estaria nas sagradas escrituras, mas em seu cotidiano, passível de manipulação via técnica.

As perspectivas ontológicas, antropológicas e epistemológicas da modernidade, aliadas às transformações na dinâmica material da existência humana, engendraram reformulações na educação em geral. Antes pautadas pelos princípios essencialistas da fé e da religião, práticas e instituições educacionais passaram a ser cada vez mais vinculadas a sentidos econômicos. Desse modo:

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. A reflexão sobre esses processos de formação vive a transformação no sentido laico e racional que interessa à ideologia e à cultura, isto é, a visão do mundo e a organização dos saberes. Opera-se assim uma radical virada pedagógica que segue caminhos muitos

distantes daqueles empreendidos pela era cristã [...] que reativam sugestões – sobretudo teórica – da Antiguidade e da sua *paideia*, vista como uma livre formação humana em contato com a cultura e com a vida social [...] Segue-se o modelo do *homo faber* e do sujeito como indivíduo, embora ligando-o à “cidade” e depois ao Estado, potencializando a sua capacidade de transformar a realidade e de impor a ela uma direção e uma proteção, até mesmo a da utopia (CAMBI, 1999, p. 198).

O surgimento da classe burguesa, o desenvolvimento do capitalismo e a necessidade de formação para novas condições econômicas ensejaram mudanças em princípios e finalidades da educação, produzindo alterações em meios educativos, haja vista o surgimento de novas instituições, e mudando, assim,

[...] os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae* e do mundo em que vive; um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo (CAMBI, 1999, p. 198).

Segundo Santos Filho (1998, p. 46), os indicativos que sinalizavam o fim da Idade Média foram acompanhados à distância pela universidade. Conforme o autor, tal instituição estava “isolada em sua torre de marfim” e demorou a se reorganizar perante novas condições socioculturais. A emergência da modernidade foi um processo de crise institucional, pois, segundo Rossato (2012, p. 20):

A concorrência com o pensamento humanista e os colégios, instituições que gozaram de grande prestígio nos séculos XVI e XVII, a perda do monopólio, os novos ensinamentos (Descartes, Copérnico, Galileu...) e as ideias iluministas em ascensão acentuaram a crise da universidade, que viveu profunda decadência, sendo que muitas instituições desapareceram ou se mantiveram em condições precárias.

De modo a acompanhar as mudanças ocorridas entre os séculos XV e XVIII, a universidade teve seus sentidos reorganizados, pois se tornou cada vez mais funcional ao desenvolvimento social moderno. Nesse sentido, a universidade passou a contribuir para a modernidade em seu aspecto ideológico (a ordem, o controle social, a produtividade) e em sua organização econômica (com a necessidade de formar profissionais para a nova dinâmica). Assim, a instituição social que já era relevante na Idade Média, tornou-se fundamental enquanto instrumento de progresso e “vital na edificação do Estado-nação,



sendo assumida como agente de construção nacional e uma forma de reforço do aparelho do Estado” (TEODORO, 2009, p. 11).

No paradigma moderno, a universidade se insere como instituição privilegiada para a formação de elites responsáveis por gestar o Estado, de mão de obra especializada para o trabalho e da produção de conhecimento científico. Sua institucionalidade esteve vinculada ao desenvolvimento nacional, especialmente na França, na Itália, na Alemanha, na Espanha, em Portugal, no Reino Unido, nos Estados Unidos, entre outros países. Em cada um desses contextos sociopolíticos, a universidade foi posicionada como agente de progresso.

Baseado em estudos de Drèze e Debelle (1983), Trindade (1999), Almeida Filho (2008), Pereira (2009), Almeida Filho e Souza (2020), aponto duas concepções institucionais de destaque: a profissional-napoleônica e a de pesquisa-alemã. Ao longo do século XIX, o sistema de educação superior francês esteve voltado à formação de profissionais habilitados para o desenvolvimento econômico, pois, segundo Trindade (1999, p. 10):

Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição das universidades medievais e renascentistas e organiza-se, pela primeira vez, subordinada a um Estado nacional. Num contexto de hegemonia e de expansionismo francês.

O expansionismo mencionado demandava a formação de sujeitos com conhecimento e habilidades suficientes para as alterações sociais pretendidas por Napoleão; saberes vinculados à engenharia e que se diferenciavam das perspectivas pedagógicas medievais. Desse modo, como observa Almeida Filho (2008, p. 122-123), “até o início do século XIX, a formação profissional em tecnologias permaneceu excluída da educação superior”. Foi, portanto, com:

a era napoleônica que se estruturaram carreiras equivalentes e sistemas de formação profissional com a implantação das *Écoles Polytechniques*, abrindo à sociedade civil e elevando ao estatuto de “ensino superior” o sistema militar de formação tecnológica (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 122-123).

As reformas bonapartistas trouxeram uma nova dinâmica à instituição universitária na França. A universidade passou a agregar formação profissional, bem como deu início a um processo de ampliação de acesso. Outros segmentos sociais, que não os majoritariamente aristocráticos e/ou eclesiásticos do período medieval, tiveram a

oportunidade de frequentar o nível superior de ensino. Com as *Écoles Polytechniques*, a concepção napoleônica aprofundou a autonomia institucional ao elevar as faculdades como unidades acadêmicas de prestígio. Assim,

[...] a reforma educacional bonapartista inaugura outra definição de autonomia institucional, referida ao âmbito interno das faculdades, que se tornam unidades acadêmicas com capacidade de decidir de modo independente sobre aspectos administrativos e pedagógicos, deslocando a universidade da posição de principal instituição educacional. Não obstante suas dificuldades operacionais, essa definição de ensino superior sem universidades torna-se modelo para formações sociais derivadas do capitalismo mercantil pós-colonial, submetidas à poderosa influência cultural francesa, principalmente em países da Europa meridional e suas ex-colônias (ALMEIDA FILHO; SOUZA, 2020, p. 4).

Se, por um lado, a concepção napoleônica-francesa incentivou o aspecto profissionalizante, por outro, foi na Alemanha que a inserção da ciência na universidade ocorreu de modo mais acentuado. No início do século XIX, a reforma empreendida por Wilhelm Von Humboldt indicava a criação de uma comunidade de pesquisadores e apontava tendências que marcariam a institucionalidade universitária. Com isso,

A concepção de uma universidade fundada sobre o princípio das pesquisas e no trabalho científico desinteressado associado ao ensino amadurece sob o impulso do Estado. Com a nomeação do sábio Humboldt, em 1809, para o Departamento dos Cultos e da Instrução Pública do Ministério do Interior, a nova universidade nasce da fusão com a Academia de Berlim, garantindo a liberdade dos cientistas e sob a proteção do Estado, da qual dependia seu orçamento anual (TRINDADE, 1999, p. 10).

Segundo Habermas (1993), a institucionalização da ciência na universidade tinha como preocupação a questão da autonomia em processos de ensino e produção de conhecimento. No período medieval, a atividade docente esteve influenciada e regida pela Igreja. Portanto, uma intenção subjacente à tradição humboldtiana é a de garantir livre docência aos professores e, dessa forma, ela:

[...] liberta das tutelas da religião e da Igreja, de modo que a sua autonomia não seja posta em perigo por outras instâncias — quer elas sejam as imposições da autoridade do Estado, que possibilita a existência exterior da ciência, quer se trate das pressões da sociedade burguesa, interessada nos resultados úteis do trabalho científico (HABERMAS, 1993, p. 115).

A concepção humboldtiana de universidade voltada à pesquisa se tornou relevante enquanto ideal a ser perseguido pelos sistemas de educação superior em geral.

Não obstante o seu caráter idealista, tal perspectiva identifica a centralidade do conhecimento como eixo articulador de práticas pedagógicas e das formações cidadã, profissional e científica. Nesse sentido, segundo Pereira (2009, p. 31):

Os princípios essenciais postulados por Humboldt – de forma geral, até hoje defendidos como formulações que dão à universidade seu caráter próprio – são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário.

Em complementação, Almeida Filho e Souza (2020, p. 3-4) afirmam que a proposta de Humboldt envolvia: a) formar sujeitos civilizados; b) constituir as instituições universitárias como espaço privilegiado de e para a ciência; e c) assegurar plena liberdade a professores e cientistas. Assim, essa concepção afastava a universidade tanto do controle eclesiástico quanto estatal, posicionando-a como ente privilegiado para a reflexão e o incentivo do desenvolvimento sociocultural. Com isso:

[...] a ideia de autonomia impõe-se como fundamental, sendo definida em dois planos: no plano institucional, como capacidade autonormativa e de autogoverno, e no plano individual, como liberdade de ensinar e de aprender. A liberdade de pesquisa implicava autonomia para definir que problemas seriam relevantes para a investigação científica, como seria realizada a pesquisa e de que modo tais resultados seriam avaliados. O novo paradigma intelectual e institucional fundava-se na primazia da formação científica em detrimento do treinamento profissional, em um projeto de radicalização da integração pesquisa-aprendizagem (ALMEIDA FILHO; SOUZA, 2020, p. 4).

A criação da Universidade de Berlim, em 1809, a partir da concepção de Humboldt e o desenvolvimento das *Écoles Polytechniques* francesas contribuíram para a consolidação da universidade moderna como instituição social voltada à profissionalização, à pesquisa e ao ensino superior. O desenvolvimento do capitalismo, aliado à difusão do discurso moderno, posicionou a essa instituição como fundamento de progresso e desenvolvimento social e entidade relevante para a organização de sociedades ocidentais. Nesse sentido, ela se expandiu em vários países, o que ampliou configurações acadêmicas, pedagógicas e institucionais. Assim,

Como consequência da Revolução Industrial, também se implantavam as universidades técnicas e as escolas politécnicas, na Suíça, França, Itália e Alemanha. Fenômeno semelhante ocorreu nos Estados Unidos, onde, ao longo do século XIX, uma extensa rede de universidades foi criada, diversificando o

modelo, mas em muito se aproximando do paradigma de universidades empreendedoras ou universidades-empresas (ROSSATO, 2012, p. 21).

Com isso, assim como Tobias (1969) e Magalhães (2006), afirmo que as diversas concepções sobre universidade se tornaram mais heterogêneas, mas partilhavam e perscrutavam um *ethos* semelhante, isto é, a articulação entre pesquisa, ensino profissional e formação cidadã. Esse movimento veio de compreensões e mediações epistemológicas, ou seja, docentes, gestores e profissionais buscaram oferecer condições para a aprendizagem de estudantes, para seu ciclo gnosiológico de apreender o existente e construir o novo. Com princípios, funcionamentos e finalidades diversos, definidos principalmente por aqueles que as constroem e mantêm, universidades, faculdades e institutos em geral são construídos no intuito de oferecer formação em nível superior. Desse modo, Belloni (1992, p. 73, grifos da autora) sintetiza:

A função da universidade é apenas uma: gerar saber. Um saber comprometido com a **verdade**, porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a **justiça**, porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a **beleza**, porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o humano a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a **igualdade**, porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana.

A partir dos estudos de Drèze e Debelle (1983), Carneiro (1984), Prota (1987), Wolff (1993), Charle, Verger (1996), Almeida Filho (2008) e Rossato (2012), ressalto que, embora haja diversificação na institucionalidade universitária, algumas tradições se tornaram predominantes ao longo dos três últimos séculos, a saber: a) o sistema voltado para a profissionalização, com origens em instituições francesas napoleônicas; b) a tradição liberal e aristocrática de faculdades britânicas; c) a compreensão alemã, pautada pela unidade ensino-pesquisa e difundida com a criação da Universidade de Berlim; e d) a tendência estadunidense voltada à pesquisa profissional vinculada ao mercado.

Com aperfeiçoamento multissecular, a universidade chegou ao século XX como instituição social hegemônica na produção de conhecimento científico e espaço privilegiado para a formação de elites profissionais e burocráticas. Assim, Cowen (1996), Calhoun (2009) e Eco (2014) apontam sua pertinência para o desenvolvimento cultural, humano e econômico. Um aspecto fundado na reflexão, na autonomia e na potencialidade da ciência como recurso para o aprimoramento da qualidade de vida em geral.

#### **4.2.2 Universidade em liquefação: desafios contemporâneos, processos de derretimento**

A universidade chegou ao século XX como instituição hegemônica capaz de congrega processos formativos de ordem profissional, cidadã e cultural, assim como produção de conhecimento científico. Embora relevante para o desenvolvimento social, a universidade se configurava como instituição elitista, isto é, pensada, elaborada e frequentada por e para poucos. Desde meados do século passado, essa característica tem sido derretida, de um lado, por um movimento engendrado pelo devir do capitalismo e, por outro, pelas demandas de democratização de seu acesso.

As alterações materiais no capitalismo se deram mediante a emergência da ideologia neoliberal, a mercantilização indiscriminada de bens e direitos públicos, a intensificação da globalização e a emergência de novas tecnologias da informação. O processo de modificações que tornou o sistema capitalista hegemônico auxiliou no posicionamento da universidade como instituição social estratégica para o desenvolvimento econômico. Outrora identificadas como centros de formação científica e cultural, ao longo do século XX, as universidades se tornaram entidades propulsoras da tecnociência. Assim, como aponta Goergen (2014, p. 556):

[...] As universidades entendiam-se como centros de formação científica e cultural. As mudanças se aprofundaram ao longo do século XX, sobretudo, depois das duas grandes guerras mundiais, com forte incremento científico-tecnológico. Hoje há consenso em torno da tese de que o conhecimento se tornou o eixo central da vida social contemporânea.

Mais que nunca, o conhecimento em geral foi incluído na dinâmica econômica, portanto, é possível indicar que o ápice da modernidade congrega a tendência simbiótica entre poder e saber. Com isso, a oportunidade de formação educacional, importante para o aprimoramento pessoal e cultural, se tornou base para a ascensão social de indivíduos. Nesse sentido, houve aumento nas demandas de ampliação e democratização do acesso à universidade, pois classes burguesas e operárias passaram a ver nessa instituição a possibilidade de melhoria em suas condições econômico-sociais. Para suprir essas solicitações, ao longo do século XX, a universidade passou por intenso processo de ampliação de acesso, movimento este marcado por duas características: a primeira, identificada na mercantilização e no posicionamento da universidade como objeto de mercado/consumo; e a segunda, caracterizada por sua difusão como bem e direito público.

A ampliação do acesso à universidade trouxe alterações na dinâmica pedagógica dessa instituição. Subjetividades outrora negligenciadas e/ou silenciadas foram inseridas na educação universitária. Essa heterogeneidade engendrou tensões e crises à institucionalidade até então pautada por perspectivas antropológicas e epistemológicas etnocêntricas. Desse modo, conforme Cambi (1999, p. 386), mulheres e deficientes foram:

[...] Seguidos depois – mas em épocas mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais. Tratava-se da afirmação de entidades empíricas e teóricas ignoradas por aquele *anthropos* que a pedagogia sempre (ou de Sócrates em diante) teve em mira: sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado, mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria). [...] a mulher, o deficiente, o estrangeiro romperam esse invólucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las.

No ano de 1968, o desejo por novas perspectivas pedagógicas e a superação do elitismo fez eclodir movimentos que sugeriam reformas na universidade. Essas foram demandas iniciadas no hemisfério norte, mas que tiveram impactos políticos em outros países. Esses gestos defendiam a revolução cultural, uma contracultura à vida burguesa de então. Assim,

Os movimentos de 1968, estudantis, políticos, culturais, ativaram um processo que foi, ao mesmo tempo, uma “revolução cultural” e uma “revolta juvenil”, que invadiram a sociedade, atravessaram as ideologias, envolveram as instituições, bem como os saberes e, sobretudo, os lugares onde estes se elaboram e se aprendem (as escolas, as universidades). Iniciados nos *campi* universitários americanos, depois disseminados na Europa, na Alemanha, na Itália e sobretudo na França, tais movimentos deram lugar a uma fogueira ideológico-cultural inspirada nos pensamentos dos “três M” (Marx, Mao, Marcuse), orientada segundo os princípios do marxismo revolucionário, mas também segundo inspirações anárquicas, referências trotskistas à “revolução permanente”, comportamentos de extremismo contrários tanto aos reformismos social-democratas quanto aos comunismos bloqueados dos países do Leste. Nesse cadinho de pensamento revolucionário relança-se o primado do político e, portanto, a crítica à ideologia dos saberes e das instituições sociais, para operar uma renovação radical da sociedade, que se nutra das tensões da utopia (CAMBI, 1999, p. 617).

Os movimentos de meados do século XX denotavam a crise paradigmática que marcou e ainda marca a transição da modernidade para a pós-modernidade. As movimentações políticas que demandaram revisões radicais em processos institucionais e pedagógicos indicavam reformulações em fundamentos modernos e sugeriam outras perspectivas. Essas alterações apontavam novos olhares para conceitos e ideais, tais como:

razão, verdade, progresso e conhecimento. Nesse sentido, torna-se possível identificar três movimentos pedagógicos paradigmáticos em relação às práticas universitárias, a saber: a) o fundamentado em essencialismos, portanto, vinculado à *paideia* cristã oriunda da metafísica clássica; b) o articulado pela ciência positivista e que se vincula à profissionalização e ao desenvolvimento econômico sob lógicas burguesas; e c) o de corte existencialista, que defende a relativização de princípios e finalidades educativos com vistas a perscrutar a heterogeneidade de pontos de vista.

Segundo Santos Filho (1998), a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade envolve algumas características: 1) a presença ou necessidade de sistemas abertos (a modernidade ordena e “fecha” o mundo); 2) o princípio de indeterminação na ciência; 3) a descrença em metanarrativas; 4) o foco no processo ao invés dos produtos; 5) o domínio da mídia de massa na representação do mundo; 6) a explosão da informação e o concomitante crescimento de novas tecnologias da informação e comunicação; 7) o capitalismo global, isto é, multinacional e rentista; 8) a humanização do mundo em todas as dimensões, ou seja, sua presença global como agente de transformação; 9) a integração entre Estado e economia ou a hegemonia do mercado; 10) a fragmentação do indivíduo, marcada por seu egoísmo e pela ética da competitividade; 11) a queda do sujeito etnocentrado e a nova concepção de história que não pretende uma totalidade global homogênea, mas sim a integração entre heterogeneidades locais; 12) a complementaridade entre alta cultura e baixa cultura, que aproxima ambas as perspectivas mediadas pela indústria cultural e de consumo.

As condições engendradas pelo devir histórico-cultural do século XX, isto é, as alterações no capitalismo e a emergência da discursividade pós-moderna, incentivaram revisões no saber-fazer pedagógico em geral e na universidade em específico. Desse modo, para Cambi (1999, p. 620-621):

Nesse clima de revisão radical, dos processos educativos e do saber pedagógico, vieram se afirmando alguns modelos “alternativos” (como foram chamados) que se orientavam sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Foram significativas sobretudo as pedagogias da autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da desescolarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922) e Paulo Freire (1924-1998), como também na Itália a experiência de “contra escola”, representada de modo exemplar por Dom Lorenzo Milani (1923-1967) e pela sua “escola Barbiana”. Foram modelos que pretendiam romper com práticas escolar-educativas tradicionais, formalistas, conformistas e favorecer, pelo contrário, processos de formação mais abertos e capazes de dar vida a sujeitos mais criativos, mais independentes, orientados também para a discordância. Por trás e para além dessas experiências se vinha delineando

um modo de fazer pedagogia de tipo crítico-radical, liberado da visão burguesa das ciências e dos processos formativos (ideológica, como dissemos, a primeira; conformistas, os segundos), inspirados, porém, no princípio/valor da “diferença” (isto é, no pluralismo das escolhas pedagógicas e da alteridade, que deve ser o critério-guia de toda verdadeira pedagogia progressista, portanto autônoma como saber e orientada segundo valores emancipativos na práxis). Tanto na França como na Itália, um bom número de pedagogos orientou-se para esse modelo de pedagogia, recorrendo ora a Marx, ora a Freud e dando vida a uma pedagogia libertária e crítica, antirrepressiva e dialética, capaz de emancipar, ao mesmo tempo, tanto o indivíduo quanto a sociedade, inspirando-se no marx-freudismo e no pensamento nietzschiano ou em mitos de regeneração evangélico-decadentes, como ocorre com René Schérer, com Giovanni M. Bertin, com Pier Paolo Pasolini.

Essas observações indicam que os novos olhares para a pedagogia se destinavam ao “resgate dos grupos sociais mais marginais”, pois se trata de perspectivas que nutrem “forte impulso utópico” (CAMBI, 1999, p. 622). Assim, as alterações histórico-culturais do século XX radicalizaram a necessidade de enxergar o saber-fazer pedagógico em perspectiva crítica. Esse processo se deu mediante a demanda de democratização e ampliação de acesso às instituições educacionais em geral, o que trouxe novos sujeitos para a dinâmica educativa, além da relevância dos processos formativos como recursos de questionamento e enfrentamento à lógica econômica que reifica o mundo e se pauta na ética individualista e competitiva. Desse modo:

[...] 1968 alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar e pedagógico, que atingiu quase todas as áreas geográfico-culturais e incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções, sobretudo. Primeira: trouxe-a de volta à sua fundamental politicidade, já que educar, ensinar, pensar a educação são atividades sociais, que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos específicos, ligados a valores, a concepções do mundo, a interesses sociais. A pedagogia é um saber **também** político e deve assumir conscientemente sua própria politicidade, pondo-se em sintonia com as forças sociais mais progressistas que trabalham para a emancipação do homem, de todos os homens. Política e utopia vêm conjugar-se na pedagogia. Segunda: a pedagogia deve ser revista criticamente na sua tradição, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade, sem cair, porém, no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência (neste caso, das ciências da educação), delineando-se, pelo contrário, como um saber dialético, caracterizado sobretudo no sentido **crítico**. Terceira: a focalização de novos modelos formativos (antropológicos, sociais, culturais) que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizada no sentido libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica (CAMBI, 1999, p. 624-625, grifos do autor).

A partir do século passado, o devir do capitalismo foi potencializado pelo surgimento de novas mídias de massa. Esses novos recursos tecnológicos deram condições para a emergência de uma indústria cultural capaz de reificar subjetividades.



Nesse sentido, a difusão das inovadoras tecnologias da informação e comunicação (radio, TV, internet, redes sociais), somada aos meios de transporte que intensificaram a circulação de bens, serviços e pessoas (navios, carros, aviões e *drones*, por exemplo) produziram alterações à dinâmica institucional e pedagógica da universidade. Assim, conforme Cambi (1999, p. 630-631):

Com o advento da “indústria cultural” e dos *mass media* produziu-se uma verdadeira e própria revolução pedagógica, talvez uma das mais fundamentais do nosso tempo, que justamente no segundo pós-guerra manifestou-se em toda a sua potência, de difusão e de incidência. Os chamados “persuasores ocultos” ocuparam um espaço cada vez mais amplo na formação do imaginário coletivo, influenciando diretamente sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, sobre seus níveis de aspiração, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade e, portanto, também a das massas. Desde a imprensa de massa (jornais políticos, jornais esportivos, mimeógrafos, quadrinhos etc.) até o cinema, desde o rádio até o disco e a televisão, foi posto em movimento um processo de produção de mitos e de visões do mundo que alimentou a fantasia das massas e vinculou suas ideias e comportamentos. Os *mass media* foram verdadeiros e próprios educadores, informais, até ocultos, mas educadores de primeiro plano, que se tornaram potentíssimos através do meio televisivo que revoluciona a percepção e a conceitualização.

A centralidade cultural da docência e da universidade tem sido fragmentada com a emergência de novos atores, tais como: apresentadores de radio e televisão, influenciadores digitais, comentaristas políticos, entre outros. Ao mesmo tempo, a globalização, com sua crescente movimentação de informações, bens e pessoas, têm pressionado pela formulação de políticas que identifiquem a universidade como instituição prestadora de um serviço passível de padronização e circulação. Nesse sentido, o capitalismo contemporâneo e sua lógica cultural mercadológica intensificaram perspectivas de homogeneização, portanto:

[...] o controle e a organização dos *mass media* tornou-se doravante uma verdadeira indústria: uma produção regulada pelas leis de mercado (demanda e oferta, concorrência) e pelas transformações do mercado (concentração, monopólio) que se liga cada vez mais à lógica econômica, por um lado, e à ideologia dos grupos dominantes, por outro. O que se quer obter é a *padronização* dos comportamentos difundidos junto ao público sob formas persuasivas e através de uma série de expedientes (o final feliz nas narrativas, a presença das “estrelas”, o modelo jovem de vida etc.) reiterados e, portanto, ativos, com vigor e profundidade para fazer prosperar os novos mitos na consciência (CAMBI, 1999, p. 631).

Nessa perspectiva, é possível indicar que o devir institucional da universidade ao longo século passado esteve marcado por reformas para a promoção da diversidade, da

democratização de acesso, de formas pedagógicas e, simultaneamente, por contrarreformas orientadas à homogeneização e à lógica mercantil, ideologizadas na e pela indústria cultural. Porém, aponto a prevalência da perspectiva capitalista, uma vez que essa condição pode ser identificada em processos de mercantilização da educação, da produção científica economicamente referenciada e da padronização curricular. Assim,

[...] contrariamente ao que haviam imaginado os mentores da renovação, a universidade deixou de ser, pelo menos em grande medida, o lugar do pensamento criativo capaz de disponibilizar o potencial da ciência & tecnologia para solução dos problemas sociais, preferindo seguir os rumos indicados pelo modelo neoliberal, ou seja, pelo economicismo consumista e utilitarista. Como consequência, a pesquisa passou a investigar predominantemente questões direta ou indiretamente impostas pelo modelo político econômico; o ensino a transmitir conhecimentos e habilidades relacionadas ao mercado de trabalho; e a extensão a buscar soluções emergenciais decorrentes da própria natureza do sistema (GOERGEN, 2010, p. 65).

Perante a dicotomia entre democratização e mercantilização, Goergen (2010, 2014) distingue duas orientações básicas na relação entre universidade e sociedade. Por um lado, a instituição assume um “papel crítico-transformador”, por outro, opera “em função do sistema”. Como ente crítico, ela orienta práticas pedagógicas de pesquisa, ensino e extensão para a transformação social na perspectiva de uma “sociedade economicamente mais justa, politicamente mais democrática e ecologicamente mais sustentável”. Enquanto agente do sistema e da lógica dominante, a universidade reproduz a ordem político-econômica vigente de acordo com as expectativas ideologicamente hegemônicas (GOERGEN, 2010, p. 65).

Ambas as perspectivas levantadas por Goergen (2010) indicam os desdobramentos, a relevância e o sentido social da universidade. No entanto, é perceptível a vinculação majoritária dessa instituição à lógica mercantil e à ética individualista-competitiva que caracterizam a dinâmica cultural recente. Portanto,

Embora essas duas dimensões da pertinência social estejam presentes na universidade contemporânea, é facilmente perceptível e ademais comprovado por inúmeras análises que predomina a adaptação e acomodação não críticas da universidade ao modelo político-econômico dominante.

A pertinência social da universidade não é neutra, ela se altera conforme contextos e aspectos histórico-culturais variados, por conseguinte, indicar que ela se vincula à lógica

do capital significa afirmar que sua dinâmica institucional e suas práticas pedagógicas se aproximam e operam sob princípios mercadológicos, comerciais. Desse modo:

A universidade se vê tomada por um estilo comercial e político cujas formas de locução e comunicação são supostas como imunes ao protesto e à recusa. A unificação dos opostos leva a universidade a assumir a palavra da ordem estabelecida como acertada, tornando-se dele promotora e difusora. [...] A economia de mercado, com sua formidável indústria de propaganda e convencimento, é metodicamente edulcorada como sistema promissor e sem alternativas para o futuro da humanidade. Pelo mesmo discurso se gera sub-reptícia familiaridade e plausibilidade da ideia de que a educação superior é um serviço/produto sujeito, como qualquer outro, aos ditames do mercado. ‘Nossa economia’, ‘nosso sistema’, ‘nossa realidade’ são expressões habilmente manejadas para juntar tecnologia, conhecimento, ensino e pesquisa num sentido único, acomodado e conjunto (GOERGEN, 2014, p. 569).

Os apontamentos de Goergen (2010, 2014) se coadunam às afirmações de Rodrigues (2003). Para esse autor, na transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade, a produção científica opera sob a perspectiva de “tecnologia cultural, incorporando em si o valor da troca, prática que se submete ao capital” (RODRIGUES, 2003, p. 185). Realço que, como “moeda”, como “troca”, a ciência diminui seu aspecto coletivo, de produto socialmente partilhado, para constituir-se como mais um elemento negociável, comercializável na circulação transnacional contemporânea. Assim, conforme Pereira (2009, p. 48-49), o viés mercantil da produção científica é um dos aspectos que define:

[...] a universidade atual e que a liga com a sociedade e o setor produtivo através da busca de solução para os seus problemas. É uma visão da universidade como empreendedora e berço de empresas de cunho tecnológico. Essa relação, representada pela interação universidade-empresa, é a representação mais acabada da universidade vista como fábrica de conhecimentos e longe de ser a universidade pensada como formação do ser humano. A lógica da tendência utilitarista da universidade tende a reduzir a construção do conhecimento a mera produção de conhecimento mercadológico. [...] Reflexos dessa visão têm se concretizado na intenção curricular das atuais universidades e na dinâmica da formação dos estudantes. A prática do incentivo ao desenvolvimento das empresas juniores, como uma atividade de ponta na formação de profissionais empreendedores, é um exemplo de como se justificam as funções da universidade submetida aos ditames das “necessidades” sociais. As incubadoras de empresas nascendo dentro dos muros universitários, por mais significantes que possam ser para os alunos, para as empresas e para a própria universidade, representam a materialização da relação unívoca da universidade com o setor produtivo. Na busca de melhor inserção social, os currículos prontificam-se a formar profissionais pragmáticos e melhor “adaptados” a essas necessidades.

O dever do capitalismo e sua difusão na dinâmica histórico-cultural mais ampla implicam em orientações nas práticas pedagógicas universitárias. Com vistas ao utilitarismo mercantil, a formação sob a *Bildung* - fomentada na emergência da modernidade - passa a se derreter na lógica de massificação indiscriminada, que objetiva a preparação de indivíduos conformados ao sistema vigente. Assim, conforme Lessa (1999, s/p):

A radicalidade da adoção do paradigma de mercado amesquinha a visão de Universidade, hipertrofia os argumentos utilitaristas e abre uma busca desesperada da mercadoria a ser produzida pela Universidade. O produto com maior visibilidade e disponibilidade é denominado recurso humano. Dessa perspectiva, a Universidade é pensada como uma escola-fábrica, que produz mão-de-obra com a qualificação desejada pelo mercado. É necessário o recurso humano profissional capaz de operar determinadas técnicas e aplicar conhecimentos especializados. A renovação tecnológica é uma dimensão progressivamente importante para a competição capitalista e exige a formação de profissionais capazes de se ajustarem com o tempo mínimo de adaptação à operação das novas técnicas.

Os processos de padronização curricular e homogeneização podem ser percebidos em políticas recentemente empreendidas. Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), o processo de Bolonha seria um possível exemplo, pois, de algum modo, tal política pública pretendeu organizar um espaço comum no âmbito da educação superior europeia, embora desconsiderando características singulares, portanto heterogêneas, que compõem a região. A construção de um sistema comum na Europa tinha entre seus objetivos o aumento da atratividade e da competitividade das universidades europeias. No entanto, Teodoro (2015, p. 16, tradução nossa) afirma que:

A avaliação dos resultados e consequências do processo de Bolonha depende da perspectiva de quem a conduz. Em nível político, é fácil concluir que o processo de Bolonha foi um sucesso, pois permitiu uma maior integração e harmonização entre os diferentes sistemas dos 46 países que dele participaram. No entanto, em nível institucional e local, o que predomina é uma resposta cautelosa, resultante de uma grande diversidade de contextos. Por um lado, o objetivo de alcançar uma maior competitividade e atratividade das universidades europeias ainda não foi verificado empiricamente. Por outro lado, diferentes estudos apontam para análises críticas dos processos e consequências observadas em diferentes espaços nacionais. A dinâmica atual do Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação é caracterizada por uma tendência simultânea de convergência e diversificação, bem como de tensão entre cooperação e competição<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> No original: "The assessment of the results and the consequences of the Bologna process depends on the perspective of those who conduct it. On a political level, it is easy to conclude that the Bologna process was a success, since it allowed for greater integration and harmonization among the different systems from 46 countries that participated in it. However, on an institutional and local level, what dominates is a cautious answer, resulting from a wide diversity of contexts. On the one hand, the objective of achieving greater

O posicionamento da universidade como instituição tecnocientífica, “motor” de desenvolvimento econômico, e a entrada de novos sujeitos em sua dinâmica pedagógica ofereceram condições para crises consideráveis. Ao mesmo tempo, a universidade sofre pressões referentes às exigências de democratização em seu acesso e funcionamento; à mercantilização de sua própria institucionalidade, organização e produtos; e aos gestos de padronização e homogeneização que veem nela mais um agente de conservação do *status quo*. Essa articulação de forças intensificadas pela materialidade do capitalismo recente produz compressão do espaço-tempo e, por conseguinte, efemeridade e fragilidade em práticas e relações humanas. Não obstante, tais elementos se ampliam na difusão de instituições de educação superior variadas que acabam por diversificar o saber-fazer pedagógico nesse nível. Como resultado,

[...] podemos concluir que a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade atual. Por um lado, a pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiperpublicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes. Esta contraposição entre uma pressão hiperprivatista e uma pressão hiperpublicista não só tem vindo a desestabilizar a institucionalidade da universidade, como tem criado uma fratura profunda na identidade social e cultural desta, uma fratura traduzida em desorientação e taticismo; traduzida, sobretudo, numa certa paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade académica. A instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança (SOUSA SANTOS, 2011b, p. 44-45).

Com origens que remontam ao período medieval, a universidade chega à contemporaneidade desafiada a reorientar seu sentido social, assim como princípios e finalidades de suas práticas pedagógicas; uma tarefa complexa, imersa na miríade de organizações acadêmicas que a institucionalidade universitária pode configurar. Assim

---

competitiveness and attractiveness of the European universities is yet to be empirically verified. On the other hand, different studies point to critical analyses of the processes and consequences observed in different national spaces. The present dynamics of the European Space for Higher Education and for Research are characterized by a simultaneous tendency to convergence and to diversification, as well as by the tension between cooperation and competition”.

como Magalhães (2006), ressalto que, mesmo com configurações diversificadas, a universidade congrega um *ethos* institucional comum, a centralidade de oferecer condições de e para a operacionalização e a produção do conhecimento. Portanto:

O modelo do conhecimento, que corresponderia à ideia humboldtiana de universidade (o ‘modelo da investigação’), o modelo profissional, que corresponde ao modelo das grandes *écoles* francesas – que se situam, em termos de prestígio e estatuto, acima das universidades –, o ‘modelo da formação’ concentrado sobretudo na produção de quadros para o aparelho de Estado, e o modelo da personalidade, na esteira da tradição de *Oxbridge* de formação do carácter através de uma educação liberal (o ‘modelo da personalidade’). O primeiro modelo, historicamente identificado com a Alemanha, assumia a criação e a transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade; o segundo modelo enfatizava a aquisição de capacidades profissionais, como estando no cerne da missão das instituições de ensino superior, encontrando-se este usualmente ligado ao sistema de ensino superior francês; e o terceiro modelo, o modelo anglo-saxónico, concentrando-se este na formação do ‘carácter’. Contudo, quer enquanto instituições científicas, quer enquanto instituições profissionais, quer enquanto instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração em comum do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos (MAGALHÃES, 2006, p. 19)

No entanto, é na perspectiva do conhecimento que a universidade contemporânea enfrenta desafios. Segundo Sousa Santos (2013), ela enfrenta três crises: a primeira, de hegemonia, que indica a descentralização dessa instituição como detentora da produção de saberes, a qual têm sido fragmentada, descentralizada e suprida por outros organismos sociais (mídias de massa, partidos políticos, movimentos sociais, entre outros); a segunda, de legitimidade, que aponta a diminuição do poder regulador, legislativo, da universidade como validadora do conhecimento; e a terceira, institucional, que alerta para a entrada da lógica empresarial na sua organização e no seu funcionamento, uma vez que tal vertente é ideologicamente posicionada como mais eficiente.

As crises institucionais mencionadas por Sousa Santos (2013) se relacionam à dinâmica material do capitalismo. Nesse sentido, podemos perceber o quanto uma instituição educacional e suas práticas pedagógicas estão imbricadas com a movimentação histórico-cultural. Assim, conforme o autor:

[...] Se aceitarmos a divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos – o período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos anos sessenta até hoje) – os fatores da crise de hegemonia configuram-se logo no primeiro período. De fato, a proclamação da ideia da universidade é de algum modo reativa, surge no momento em que a sociedade liberal começa a exigir formas de conhecimento (nomeadamente conhecimentos técnicos) que a

universidade tem dificuldade em incorporar. Na crise de legitimidade está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos e, portanto, a democraticidade da transmissão destes. Os fatores desta crise configuram-se no período do capitalismo organizado por via das lutas pelos direitos sociais (entre os quais, o direito à educação) e económicos cujo êxito conduziu ao Estado-Providência. Finalmente, na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária. Os fatores desta crise configuram-se no período do capitalismo desorganizado e decorrem, em geral, da crise do Estado-Providência (SOUSA SANTOS, 2013, p. 378).

De algum modo, as três crises que Sousa Santos (2013) identifica também estão relacionadas ao saber humano. Seja na ordem da produção (crise de hegemonia), da validação (crise de legitimidade) ou de finalidades do conhecimento (crise institucional), a universidade vai perdendo sua centralidade e primazia. Isso não significa o abandono da institucionalidade universitária, mas a emergência de novas instâncias e agentes que concorrem com seus aspectos relacionados à dinâmica de ensino e aprendizagem. Com a lógica de consumo intensificada na transição paradigmática, a universidade perde seu:

[...] papel monopolista, ou mesmo privilegiado, das universidades na criação e seleção de valor não é mais sustentável. As universidades precisam competir com inúmeras outras agências, sendo muitas destas mais bem capacitadas para “passar a mensagem delas” e mais em sintonia com os desejos e temores dos consumidores contemporâneos (BAUMAN, 2008a, p. 166).

Esse processo indica que a difusão de informações ampliada por novas tecnologias de comunicação e mídias de massa, assim como o surgimento e/ou aumento de outras organizações (escolas profissionalizantes, empresas, ONGs, entre outras), têm atingido a universidade. Se, séculos atrás, essa instituição era o órgão principal na dinâmica de conhecimento, na contemporaneidade, esse aspecto tem se fragmentado em variados campos. Desse modo, Bauman (2008a, p. 167, grifo do autor) questiona:

[...] as entidades institucionalizadas de cada grau de aprendizado descobrem que o antes inquestionável direito de decidir os cânones da habilidade e da competência profissionais está escapando de suas mãos com rapidez. Numa época em que todos – estudantes, professores e professores de professores – têm igual acesso a computadores conectados à internet, quando os últimos pensamentos da ciência, devidamente expurgados, podados pelos requerimentos dos currículos, fáceis de entender e mansamente interativos, estão disponíveis em qualquer loja de jogos, enquanto o acesso às últimas novidades e fraquezas da academia depende do dinheiro que se tenha, mais do que do título, quem pode exigir que sua pretensão de instruir os ignorantes e guiar os perplexos é seu direito *natural*?

Segundo Bauman (2008a, p. 167), o processo de abertura da “autopista da informação” revelou – ou talvez, escancarou – uma perspectiva de autoridade docente que costumava descansar sobre o “controle exclusivo” de “fontes de conhecimento e no policiamento, sem permitir apelação, de todas as estradas que levassem a tais fontes”. As novas tecnologias de informação e comunicação também mostraram o:

[...] quanto essa autoridade dependia do direito não compartilhado dos professores de moldar a “lógica do aprendizado” - a sequência de tempo em que vários pedaços e peças do conhecimento podem e precisam ser ingeridos e digeridos. Com essas propriedades, uma vez exclusivas, agora desregulamentadas, privatizadas, lançadas com êxito na bolsa de valores da publicidade e prontas para serem agarradas, a reivindicação de ser o único e natural assento para aqueles “em busca do aprendizado superior” soa cada vez mais oca aos ouvidos de todos, exceto daqueles que a expressam (BAUMAN, 2008a, p. 167).

Os apontamentos acima sugerem que novos recursos tecnológicos oportunizaram a estudantes e ao público em geral conferir e avaliar conteúdos, currículos e objetivos formativos. Mais que isso, com a velocidade das informações, os “conhecimentos” oferecidos pela universidade podem ser “pesquisados” na internet, compartimentados e vendidos/compartilhados como materiais “didáticos” prontos. Isso ampliou as sensações e o interesse de indivíduos em aprenderem sozinhos, por exemplo, com os famosos kits “faça você mesmo”. Desse modo:

[...] Sob tais circunstâncias, o treinamento profissional de curto prazo, *ad hoc*, administrado pelos empregadores e orientado diretamente para os empregos em vista, ou os cursos flexíveis e os (rapidamente atualizados) kits “aprenda sozinho” oferecidos no mercado pela mídia extrauniversitária, tornam-se mais atrativos (e, na verdade, uma escolha mais razoável) do que uma educação universitária totalmente nova, que não é mais capaz de prometer, muito menos garantir, uma carreira vitalícia (BAUMAN, 2008a, p. 168).

Os processos de aprendizagem na universidade concorrem com a flexibilidade e a velocidade oferecidas em cursos rápidos, com materiais prontos e pré-formatados, os quais “garantem” ao estudante – consumidor, na verdade – o acesso ou a “aquisição” de novas “habilidades” e “atitudes”. Essa é uma concorrência desleal, capaz de enganar o público leigo, que não reconhece a fragilidade dessas práticas e seu interesse comercial subjacente. Dessa forma, a institucionalidade universitária se depara com um dilema: aligeirar e flexibilizar seus processos formativos ou mantê-los rigidamente estruturados.

Essa é uma situação interessante, porque, de alguma forma parece apontar que a dinâmica de diversificação institucional universitária envolve a intenção de ampliar e



ofertar cursos mais rápidos e profissionalizantes de modo a atender exigências de um capitalismo transnacional, com rápida circulação de bens e serviços. Ademais, tal processo relaciona-se à competição empreendida pelos novos produtos culturais mencionados no parágrafo anterior. Em suma, o capitalismo contemporâneo demanda formação profissional flexível, em uma escala de velocidade bem diferente de séculos anteriores, o que implica em pressões sobre a educação superior.

No entanto, destaco que o ritmo da formação universitária é outro. As práticas pedagógicas de ensino, pesquisa e extensão dependem de dúvida, problematização, meditação, ponderação, diálogo, debate, entre outras ações; processos que exigem atividade temporal mais demorada que a velocidade das novas mídias de massa. Assim, segundo Bauman (2008a, p. 169):

O processo de aprendizado superior, historicamente institucionalizado pela prática universitária, não pode adotar com facilidade o ritmo do mercado de trabalho de um experimento flexível, e menos ainda acomodar a falta de normas, e assim a imprevisibilidade da mutação que a força chamada flexibilidade não consegue deixar de gerar. Além disso, os tipos de habilidade requeridos para exercer ocupações flexíveis não costumam exigir um aprendizado a longo prazo e sistemático. Com maior frequência, transformam um corpo bem perfilado e logicamente coerente de habilidades adquiridas, antes um bem ativo, na desvantagem que é agora. E isso diminui muito o valor de mercadoria do diploma universitário. É difícil concorrer com o valor de mercado do treinamento no emprego, de cursos curtos e seminários de fim de semana.

As tensões mencionadas até aqui não impediram a ampliação de acesso à universidade a partir de meados do século XX. Entretanto, elas têm atingido diretamente o ideal de ascensão social de classes médias e operárias, pois, atualmente, a conclusão de cursos superiores não oferece garantias seguras para a entrada no mercado de trabalho. Em países periféricos, o diploma universitário ainda é um diferencial na trajetória profissional de indivíduos. No entanto, em outros países (europeus, por exemplo), essa credencial não agrega automaticamente segurança profissional. Portanto,

As últimas décadas foram uma época de expansão ilimitada de toda e qualquer forma de educação superior e de aumento incontrolável no tamanho das coortes de estudantes. Um diploma universitário significava a promessa de bons empregos, prosperidade e glória, um volume de recompensas em crescimento constante para se equiparar às fileiras em contínua expansão dos portadores de diplomas. Com a coordenação entre demanda e oferta aparentemente predeterminada, garantida e quase automática, o poder de sedução da promessa era quase irresistível. Agora, porém, as fileiras de seduzidos estão se transformando, em grande escala e quase da noite para o dia, em multidões de frustrados. Pela primeira vez na memória viva, toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de

só obter empregos ad hoc, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento” - todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriram, éons abaixo do nível de suas expectativas; ou de um período de desemprego mais longo do que será necessário para que a próxima classe de formandos acrescente seus nomes às listas de espera, já extraordinariamente extensas, dos centros de alocação de mão de obra (BAUMAN, 2013, p. 45-46).

A universidade chegou ao século XXI em processo de derretimento e com desafios consideráveis, movimentos que são identificados na ruptura com o elitismo presente em sua organização e funcionamento. Tal aspecto pode ser observado tanto pela mercantilização da institucionalidade universitária quanto pela demanda de democratização de seu acesso. Os elementos mercadológicos envolvem: o posicionamento dessas instituições como prestadoras de serviço; a produção científica economicamente referenciada; e a padronização curricular em práticas pedagógicas. Essas tendências pressionam a dinâmica institucional a configurar-se com perspectivas gerenciais de caráter empresarial. Por outro lado, demandas por ampliação de acesso e participação de outras subjetividades que não a do homem, branco, etnocêntrico e heterossexual, incentivam a relativização de fundamentos e finalidades em práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Quer seja para atender a mercantilização indiscriminada ou a exigência por justiça social, a universidade tem suas bases dissolvidas em uma miríade de configurações organizacionais e pedagógicas; um processo condicionado por contradições entre homogeneidade e heterogeneidade social que, de algum modo, implica na dinâmica de conhecimento, haja vista que ele é articulado e produzido mediante aspectos éticos, políticos e culturais.

Nesse sentido, a ideia de verdade tradicionalmente institucionalizada na/pela universidade tem sofrido alterações, portanto, tem diminuído características essencialistas (clássicas e medievais) para conviver com a contradição entre tendências científicas dogmáticas e científico-relativistas. O início da modernidade congregava o dogmatismo científico, mas seu declínio e seu processo de transição envolvem tendências ao relativismo. Cabe lembrar que o discurso moderno tem como princípios ideais de certeza, progresso absoluto e ordem. Nele, a verdade é tida como relação social capaz de auxiliar na ordenação do mundo. Desse modo:

A verdade é, em outras palavras, uma **relação social** (como **poder**, **propriedade** ou **liberdade**): aspecto de uma hierarquia feita de unidades de superioridade e inferioridade; mais precisamente, um aspecto da forma

hegemônica de dominação ou de uma pretensão a dominar pela hegemonia. A modernidade foi, desde o início, essa forma e pretensão. A parte do mundo que adotou a civilização moderna como seu princípio estrutural e valor constitucional empenhava-se em dominar o resto do mundo dissolvendo sua alteridade e assimilando o produto da dissolução. A alteridade perseverante só podia ser tratada como um aborrecimento temporário, como um erro fadado a ser, cedo ou tarde, superado pela verdade. A batalha da ordem contra o caos nos assuntos mundanos era reproduzida pela guerra da verdade contra o erro no plano da consciência. A ordem fadada a instalar-se e tornar-se universal era uma ordem **racional**; a verdade fadada a triunfar era a verdade **universal** (portanto apodítica e obrigatória). Juntos, a ordem política e o conhecimento verdadeiro mesclavam-se num projeto de **certeza**. O mundo racional e universal da ordem e da verdade não conheceria contingência nem ambivalência. O alvo da certeza e da verdade absoluta era indistinguível do espírito conquistador e do projeto de dominação (BAUMAN, 1999, p. 245-246, grifos do autor).

Entretanto, desde meados do século XX, esses aspectos têm sido questionados, criticados e abalados por condições materiais contemporâneas e pela intensificação da discursividade pós-moderna. Na transição paradigmática, tendências de pós-verdade têm implicado em reformulações nas práticas e instituições educacionais, porque essas lidam com aspectos epistemológicos, éticos e políticos apreendidos e compreendidos de forma variada.

Embora a diversidade e a alteridade apontem a necessidade de posturas empáticas, que vislumbrem a justiça social, realço que, atualmente, práticas e instituições universitárias estão inseridas na lógica mercantil, sendo orientadas e produzidas sob a égide da ética individualista e competitiva. Desse modo, conforme Sousa Santos (2007a), torna-se importante defender a pertinência social da universidade e, com esse sentido, notar que:

[...] A torre de marfim passou; quando as universidades começaram, foi necessário certo isolamento, porque com as estruturas do poder religioso – na Europa sobretudo – era muito importante dizer que conhecimento que estavam produzindo era neutro, não tinha que ver com a sociedade, era uma maneira de defender a universidade das autoridades religiosas, das inquisições. Mas hoje as condições são absolutamente distintas; ao contrário, necessitamos de um compromisso político da universidade com a sociedade que a envolve (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 69).

Atualmente, a lógica mercantilista na institucionalidade universitária é majoritária. Essa concepção opera no intuito de desconfigurar diferenças para eliminá-las. Assim, a homogeneização promovida pelo capitalismo contemporâneo posiciona a educação como prática passível de comoditização, tornando-a objeto de consumo. A uniformidade é uma tendência importante ao desenvolvimento da racionalidade

comercial, pois a padronização facilita o circuito produção-consumo. Portanto, Bauman (2008a) sugere a “multivocalidade”, isto é, a polifonia como forma de combater o caráter homogêneo que a racionalidade moderna impõe às ideias de conhecimento, progresso e verdade. Princípios esses que, quando “sólidos”, oferecem condições para o “ajustamento” tão afeito à dinâmica material recente:

Sugiro que a chance de se adaptar à nova situação pós-moderna, esta situação paradoxal que transforma uma adaptação perfeita num risco, descansa nas mesmas, e muitas vezes lamentadas, pluralidade e “multivocalidade” [...] É essa multivocalidade que oferece às universidades a chance de saírem vitoriosas desse desafio. É uma sorte das universidades haver tantas delas, que não existam duas exatamente iguais e que dentro de cada universidade exista uma variedade imensa de departamentos, escolas, estilos de pensamento e até de preocupações estilísticas. É bom para as universidades que, apesar de todos os esforços dos autoproclamados salvadores, sabichões e simpatizantes para provar o contrário, elas não sejam comparáveis nem mensuráveis pela mesma unidade de medida, pois não falam em uníssono (BAUMAN, 2008a, p. 175-176).

De forma a desenvolver os aspectos mencionados por Bauman (2008a), práticas pedagógicas universitárias necessitam agregar e conviver com a incerteza; por conseguinte, precisam ser operacionalizadas mediante apreensões e ponderações sobre ambivalências, a diversidade de pontos de vista e a ética da alteridade. Desse modo, tais práticas considerariam o outro não como objeto estranho que precisa ser excluído, mas como ente diferente que explicita a inerente pluralidade existencial. Assim, medidas de flexibilização curricular construídas a partir do diálogo entre estudantes, professores, gestores e comunidade em geral tendem a adotar posturas multiculturais. Ao perscrutar unidade na diversidade, esses movimentos não intentam abandonar as contribuições da ciência e o próprio desenvolvimento científico, mas buscam reorganizá-lo sob princípios alternativos, isto é:

[...] deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de “mudar os marcos” e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN, 2008a, 176-177).

No processo de derretimento da universidade, o mercado tem sido o principal agente regulador, mas tal tendência pode ser enfrentada se a própria institucionalidade universitária se pautar por constante multivocalidade, ou seja, pela construção de um espaço de encontro entre vozes diferentes, ora convergentes, ora divergentes, mas que tenham a alteridade e a equidade social como princípios e finalidades. Assim, conforme Sousa Santos (2018a, p. 109), “a luta contra a mercantilização e a ocupação colonial da universidade passa por diversificar a universidade, fazendo dela um espaço polifônico, isto é, espaço capaz de abrigar vozes e saberes diversos”.

Universidade líquida é uma noção que indica tensões da discursividade pós-moderna e do devir do capitalismo às práticas pedagógicas universitárias e à sua própria institucionalidade social. Na acepção aqui proposta, tal ideia não define um conceito fixo de instituição *per se*, pois aponta um processo com movimentos condicionados por elementos do desenvolvimento material recente e pelo discurso pós-moderno. No entanto, cabe mencionar que universidade líquida não é uma expressão nova, uma vez que já foi utilizada por autores como Barnett (2010; 2011), Batko (2014) e Mbaio (2020). Inclusive, realço que esses autores também se valeram de fundamentos da obra de Bauman (2001), porém, com alguns usos e sentidos diferentes.

Barnett (2010; 2011) entende universidade líquida como conceito, um tipo ideal “fluído” referente às variadas formas que as instituições universitárias apresentam. A compreensão oferecida pelo autor é pertinente, embora não se refira a um processo, tal como proposto na presente tese. Segundo Barnett (2011), a emergência da liquidez universitária se dá com alterações no capitalismo moderno e a diversificação institucional, mudanças que acabam por solapar quaisquer fundamentos fixos na educação superior. Com essa acepção, a ideia de universidade se constitui profundamente relativista, haja vista que:

A universidade líquida é fluída [...] Ela se move intencionalmente - ou em uma extensão significativa - mas carece de direção como tal. Tem uma espécie de centro, mas ainda assim suas partes se movem por vontade própria em resposta ao mundo que encontram. Não é, no entanto, necessariamente sem princípios orientadores. Ao contrário, suas diferentes partes podem ter seus próprios princípios orientadores; sendo definidos por sistemas de concorrência. Consequentemente, não há uma fonte de impulso para esta universidade, mas várias fontes. Talvez, para cada universidade, haja um conjunto dominante de valores e fontes de impulso. Ciência, pesquisa, transferência de conhecimento, missão pública, impacto, geração de renda, ampliação da participação: cada uma delas serve como objetivos que levam a universidade - ou, pelo menos,

diferentes partes dela – adiante (BARNETT, 2011, p. 446-447, tradução nossa<sup>26</sup>).

Cabe mencionar que, segundo Barnett (2010; 2011), o futuro da universidade líquida é se rearranjar enquanto “universidade ecológica”, isto é, sua institucionalidade tende a envolver compromissos vinculados à preservação ambiental em sentido amplo. Desse modo, “a universidade ecológica se preocupa com o seu próprio ambiente. E, como o ambiente das universidades é global (assim como regional e local), a universidade ecológica se preocupa com o mundo todo” (BARNETT, 2010, p. 5, tradução nossa<sup>27</sup>).

Com outro sentido, Batko (2014) sugere a universidade líquida como processo de diluição da institucionalidade universitária; um movimento caracterizado pelo seu posicionamento como instituição de mercado. Desse modo, a universidade abandona as concepções medievais e modernas fundamentais para unir-se acriticamente à lógica mercantil e operar sob princípios de prestação de serviços. Assim, “o discurso original que definia a busca da verdade como *raison d`etre* de universidades foi substituído por questões associadas à organização, gestão e subsídio de instituições de ensino superior” (BATKO, 2014, p. 106, tradução nossa<sup>28</sup>).

O termo “universidade líquida” também foi utilizado por Mbaio (2020) na discussão de aspectos do movimento *Rhodes Must Fall*<sup>29</sup>. Segundo o autor, essa noção se refere a um movimento de liquefação da institucionalidade universitária sul-africana no intuito de expurgar características elitistas e de supremacia racial presentes em sua organização acadêmico-pedagógica. Assim, a universidade tradicionalmente constituída se derrete e faz emergirem como elemento positivo vozes outrora silenciadas em sua dinâmica. Portanto,

---

<sup>26</sup> No original: “The liquid university is fluid [...] It moves intentionally— or to a significant extent —but lacks direction as such. It has a centre of sorts but still its parts move of their own volition in response to the world that they encounter. It is not, however, necessarily without guiding principles. To the contrary, its different parts may have their own guiding principles; it is beset by competing value systems. Accordingly, there is no one source of momentum for this university but multiple sources. Perhaps, for each university, there is a dominant set of values and sources of momentum. Science, research, knowledge transfer, public mission, impact, income generation, widening participation: each and any of these serve as goals that draw the university—or, at least, different parts of it—forward”.

<sup>27</sup> No original: “The ecological university cares about its environment. And since the environment of universities is global (as well as regional and local), the ecological university has a care towards the whole world”.

<sup>28</sup> No original: “[...] the original discourse which used to define the universities’ *raison d`etre* the search for the truth has been replaced by issues associated with organization, management and subsidization of higher education institutions”.

<sup>29</sup> As manifestações vinculadas ao movimento *Rhodes Must Fall*, também conhecido como *Fallism*, exigiam o fim do racismo institucional presente em universidades sul-africanas (MBAO, 2020).

Se proponho que a liquidez é um aspecto inelutável da universidade moderna, então também proponho que um futuro possível para a universidade - um improvável, mas não impossível - é abraçar uma posição de certeza não resolvida, ou incerteza não resolvida. Entender as universidades como líquidas é pensar sobre sua função não de maneiras que pressupõem a permanência, ou de maneiras que pressupõem a sobrevivência da universidade, mas de maneiras que acreditam nas possibilidades positivas que podem estar latentes em permitir a liquidez (MBAO, 2020, p. 86, tradução nossa<sup>30</sup>).

Na acepção que emprego e defendo, a noção de universidade líquida indica derretimentos no elitismo do/no contexto universitário brasileiro. Como instituição social, a universidade no Brasil passa por um movimento ambivalente; um processo simultâneo que, por um lado, envolve a massificação via mercantilização e, por outro, concentra exigências para a democratização de acesso. Em alguma medida, é possível afirmar que essa compreensão converge com as perspectivas de Batko (2014) e MbaO (2020), porque o primeiro sugere a mercantilização absoluta da instituição universitária e o segundo defende elementos de democratização.

No entanto, o caso brasileiro é singular. O desenvolvimento da universidade no país foi tardio e envolve intensa disputa entre concepções que veem a educação como mercadoria e entendimentos que a compreendem como bem e direito público. Sem resolver esse dilema, no tópico a seguir, faço breves apontamentos sobre o histórico dessa instituição social no Brasil. Tais observações foram elaboradas com vistas a indicar derretimentos no elitismo, assim como tensões decorrentes das práticas pedagógicas.

#### 4.3 UNIVERSIDADE LÍQUIDA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A universidade no Brasil é uma invenção recente e “temporã” se comparada a países vizinhos (Argentina, Peru e Chile, por exemplo) e às nações do hemisfério norte em geral (CUNHA, 1980). Assim como em outros contextos, a constituição da institucionalidade universitária brasileira se deu imbricada nas alterações histórico-culturais do país.

---

<sup>30</sup> No original: “If I propose that liquidity is an ineluctable aspect of the modern university, then I also propose that a possible future for the university – an unlikely but not impossible one, and one of many – is to embrace a position of unsettled certainty, or unsettled uncertainty. To begin to understand universities as liquid is to think about their function not in ways that presuppose that all will turn out well, or in ways that presuppose the university’s survival, but in ways that cast out for the positive possibilities that may lie latent in allowing for liquidity”.

O processo de criação de um sistema nacional de educação superior teve início com a chegada da família real, em 1808. Segundo Sampaio (2000), essa movimentação ocorreu no intuito de formar camadas sociais habilitadas à construção e ao aperfeiçoamento da colônia. Organizadas pelo Estado, as primeiras instituições cobravam taxas de seus alunos.

No entanto, foi no século seguinte, entre os anos de 1900 e 1930, que o Brasil conheceu seus primeiros projetos de universidade. Conforme Carneiro (1984), entre as experiências em Manaus, Paraná e Rio de Janeiro, foi o caso carioca que se consolidou como sustentável e perene. A Universidade do Rio de Janeiro - mais tarde nomeada Universidade do Brasil e depois transformada na atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - resultava da união da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina, ambas federais, além da Faculdade de Direito, que foi fruto da fusão e da federalização de duas faculdades privadas existentes na capital (CUNHA, L. A., 1980; 1989). Esse movimento de congregação entre instituições antes isoladas instaurou essa universidade como referência para o desenvolvimento da educação superior no país, bem como para a criação de outras como ela.

Até meados do século XX, a reunião de faculdades isoladas foi tendência na constituição de universidades no Brasil. No entanto, em 1961, e à luz do projeto elaborado por Darcy Ribeiro (2011 [1961]), o governo federal promulgou a criação da Universidade de Brasília (UNB). O projeto da UNB considerava a universidade instituição social relevante para a reflexão e a (re)construção do Estado brasileiro. Compreendida sob tais perspectivas, sua institucionalidade se voltava ao desenvolvimento do pensamento crítico, a produção de conhecimento científico, à formação de elites profissionais, bem como ao arquivo e ao incentivo cultural.

Segundo Machado Neto (1969), a UNB teve seu início marcado pela expectativa de construção e difusão das concepções democráticas que congregava. Entre 1961 e 1964, o projeto desenvolvido por Darcy Ribeiro ganhava forma e começava a se tornar realidade. No entanto, onde floresce qualquer reforma com perspectivas críticas emancipatórias, emergem contrarreformas que as solapam. Com o golpe militar de 1964, o projeto original da UNB foi desvirtuado e abandonado.

Os movimentos estudantis de 1968, como mencionado nesse capítulo, também chegaram ao Brasil. Até finais dos anos 1960, a pedagogia universitária brasileira era marcada pelo elitismo e pelo tradicionalismo. Assim, as revoltas exigiam



democratização na organização e funcionamento de universidades. Em resposta a essas movimentações, a Reforma Universitária de 1968 (BRASIL, 1968) substituiu o sistema de cátedras pelos departamentos, institutos e centros. Ademais, essa reforma fez emergir o modelo de *campus*, comum nos Estados Unidos, no qual instalações universitárias ficam separadas, por vezes afastadas das cidades, com edifícios de funções bem delimitadas.

A Reforma de 1968 trouxe rupturas no tradicionalismo pedagógico da época, assim como ampliou o sistema de pós-graduação, necessário para a formalização da pesquisa e a formação de quadros docentes. Por um lado, a reestruturação abalou o elitismo universitário da época, por outro, ofereceu condições para a difusão da educação superior no Brasil mediante a criação de novas universidades e faculdades públicas, mas com destaque para a intensa proliferação da iniciativa privada no setor (VIEIRA PINTO, 1994; VAIDERGORN, 2009).

O sistema educacional brasileiro de nível superior se consolidou como heterogêneo, concentrando instituições universitárias em diversas localizações, com diferentes públicos e tipos de organização acadêmica. Portanto, no Brasil, há faculdades isoladas, institutos federais de ensino tecnológico, centros universitários e universidades.

Além da heterogeneidade, destaca-se a significativa participação do setor privado. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2020, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a dimensão privatista da educação superior brasileira se sobressai. Do total de Instituições de Educação Superior (IES), cerca de 88% pertencem à iniciativa privada e elas abrigam aproximadamente 75% do total de matrículas. Destaco que as universidades, embora minoritárias enquanto organizações acadêmicas, agregam o maior número de alunos, 52% (INEP, 2020).

No contexto nacional, as faculdades isoladas se sobrepõem às outras formas institucionais, tendo em vista sua proporção identificada em 79% (2.068) do total de IES. Ademais, aponto que dessas 93% são privadas. No que se refere ao tipo de cursos, isto é, entre presenciais e à distância, os números do INEP indicam que um quarto do total de matrículas estão em cursos nas modalidades virtuais ofertadas por instituições privadas (INEP, 2020).

As informações do Censo do INEP consolidam o cenário mercantilista da educação superior brasileira. Aponto que, embora haja Instituições Públicas, Filantrópicas ou Comunitárias de Educação Superior (ICES), esse setor educacional se

configura majoritariamente mercadológico. Conforme Carvalho (2013) e Monfredini (2013), ao longo da década de 1990, grupos empresariais<sup>31</sup> se expandiram, abrindo capitais na Bolsa de Valores do Estado São Paulo (BOVESPA), fato que deu origem ao rentismo das instituições brasileiras. Os impactos de tais movimentos são sentidos pelo descompromisso com a formação em geral em benefício da manutenção de altos números de matrículas e rentabilidade lucrativa<sup>32</sup>.

Destaco que as universidades, especificamente no caso brasileiro, têm o dever da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, conforme a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 207º). Essa unidade é fundamental para processos formativos, práticas pedagógicas e a gestão nessas instituições, pois a dinâmica de conhecimento universitário não se restringe à sala de aula, mas a múltiplos eventos, tais como palestras, seminários, simpósios, congressos, entre outros. Ademais, a universidade não é uma instituição isolada, mas nascida do e no contexto social, ou seja, a partir de e mediada por condições histórico-culturais.

As outras formas de organização acadêmica no Brasil, isto é, faculdades, centros universitários e institutos tecnológicos, não tinham a exigência de cumprir a tríade *ensino-pesquisa-extensão* até o final de 2018. Em dezembro daquele ano, o governo federal emitiu resolução estabelecendo Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018). Tal normativa instituiu a obrigatoriedade da extensão na matriz curricular de cursos de graduação em geral, pautando-a, entre outros aspectos, pela “articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico” (BRASIL, 2018, s/p).

Entretanto, conforme estudos de Sguissardi (2009; 2015), a tríade *ensino-pesquisa-extensão* tem sido comprometida pelo cenário privatista com foco em lucros indiscriminados. Desse modo, segundo o autor, a ampliação do acesso à educação superior se dá via massificação mercantil em detrimento da democratização do conhecimento e da participação plural em espaços universitários (SGUISSARDI, 2015).

Apesar da considerável heterogeneidade institucional e da magnitude do setor privado, a educação superior no Brasil tem sido ampliada na tentativa de promover

---

<sup>31</sup> Casos de Kroton, Ser Educacional, Estácio, Anima, Laureate, Cruzeiro do Sul, entre outros.

<sup>32</sup> Para o aprofundamento de aspectos da privatização com finalidades lucrativas na dinâmica da educação superior brasileira, sugiro a leitura do recente estudo *Políticas Neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente*, de Elimar Alexandre (2020).

desenvolvimento social. A Lei 9.934, aprovada em 1996, normatiza Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicando finalidades a esse segmento:

- I - Estimular a criação cultural e o **desenvolvimento do espírito científico** e do pensamento reflexivo;
- II - **Formar diplomados** nas diferentes áreas de conhecimento, aptos **para a inserção em setores profissionais** e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - **Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - **Promover a divulgação de conhecimentos** culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - **Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - **Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente**, em particular os nacionais e regionais, **prestar serviços especializados à comunidade** e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - **Promover a extensão, aberta à participação da população**, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, Art. 43º, grifo nosso).

Com vistas a garantir o alcance desses objetivos, governos recentes estabeleceram políticas públicas de inclusão, tais como o Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Reestruturação das Universidade Federais (REUNI) (BRASIL, 2001; 2005; 2007). Realço essas ações como movimentos relevantes para o ingresso de camadas sociais outrora excluídas da dinâmica universitária brasileira. Contudo, apesar dos avanços expansionistas positivos, segundo estudos de Mancebo, Vale e Martins (2015), o FIES e o PROUNI foram políticas ambíguas, haja vista que também fomentaram a difusão do privatismo mediante isenções fiscais e a ampliação de lucros.

Com relação à produção de conhecimento científico no Brasil, cabe realçar que essa ocorre majoritariamente em IES públicas. Conforme levantamento encomendado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>33</sup>, de modo geral, as universidades públicas concentram maior quantidade e melhor qualidade em produções acadêmicas. Tal aspecto sugere que a educação ofertada pelo setor privado tende a privilegiar a profissionalização, assim como perspectivas pedagógicas

---

<sup>33</sup> O estudo em questão foi conduzido pela organização *Clarivate Analytics* e disponibilizado pela CAPES. O relatório está disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>.

tradicionais, isto é, transmissivas, em detrimento de atividades de pesquisa e produção de ciência em geral. Nesse sentido, conforme Severino (2009, p. 262):

Quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de informações ou conhecimentos está colocando o saber a serviço apenas do fazer. Eis aí a ideia implícita quando se vê seu objetivo apenas como profissionalização. Por melhor que seja o domínio que se repassará ao universitário dos conhecimentos científicos e das habilidades técnicas, qualificando-o para ser um competente profissional, isto não é suficiente.

O discurso pós-moderno e o devir do capitalismo engendram reformulações às práticas pedagógicas universitárias em geral. Quer seja sob a égide do mercantilismo ou por meio de movimentos e intenções de democratização de acesso e funcionamento, os princípios e finalidades dessas práticas têm sofrido tensões e reorientações de ordem ética, política e epistêmica. Desse modo, tanto o elitismo quanto fundamentos modernos que marcaram a institucionalidade universitária têm se derretido desde meados do século XX.

No caso brasileiro, esse processo tem se constituído de forma ambivalente e intensa, porque congrega a expansão indiscriminada do setor privado com finalidades lucrativas - que tende a uma formação profissionalizante de caráter acrítico - e as demandas pela democratização do acesso à formação em nível superior.

A ambivalência no esgotamento do elitismo universitário brasileiro sugere alterações em práticas pedagógicas de nível superior, isto é, ensino, pesquisa e extensão. A partir do que foi discutido até aqui, surgem relevantes questões que perpassam a temática dessa investigação, tais como: qual a pertinência social da universidade brasileira? Que tipo de formação ela oferece? Quais são as bases e os objetivos do conhecimento articulado em suas práticas pedagógicas?

A liquefação da universidade envolve tanto sua massificação como organização prestadora de serviço, quanto lutas pela sua democratização enquanto instituição pública de finalidade social. No entanto, ao considerar a crescente estruturação e orientação da universidade como elemento da dinâmica capitalista recente, realço a prevalência de características mercantis em detrimento das democráticas.

A universidade é um ambiente de formação no qual um bem público é operacionalizado. Contudo, a educação tem sido tratada como mercadoria, com intensa participação de organismos internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. Essas instituições têm

ênfatisado a pertinência social da universidade como mero empreendimento prestador de serviços (CHAUI, 1999; OLIVEIRA, R., 2009). Nesse sentido, a universidade deixa de ser "uma instituição formadora de cultura e de pessoas para ceder expressivos espaços aos jogos dos interesses econômicos, aceitando que o grande determinante seja o mercado" (ROSSATO, 2012, p. 37). A potência de tais órgãos também implica na educação superior brasileira, portanto:

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil, [...] foram, progressivamente, afetados pelo contexto internacional e pelo fenômeno da globalização que trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social. Gradativamente, os projetos nacionais deram lugar às metanarrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. A constituição da Comunidade Europeia, que propunha uma identidade comum a todos os países do continente, foi um claro indicativo de que a luta competitiva de mercados ultrapassava a histórica condição nacionalista presente na trajetória dos países envolvidos. Como a educação, e notadamente a educação superior, assume uma posição estratégica no desenvolvimento econômico, logo ficou claro que as decisões sobre as políticas educativas estariam afetadas a planos supranacionais, atendendo aos rumos da nova ordem internacional (CUNHA; MOOG PINTO, 2015, p. 578).

A participação de organismos de interesse econômico na dinâmica da educação superior impacta em práticas pedagógicas universitárias, haja vista a consequente orientação para a formação de quadros profissionais que se adaptem ao sistema econômico e à produção de ciência economicamente referenciada. Essa relação entre o âmbito global e o nacional, entre macro e micro, posiciona práticas universitárias, isto é, aulas, eventos, estágios, avaliações, publicações, entre outras, como elementos articuladores de interesses, expectativas e mecanismos financeiros oriundos do capitalismo contemporâneo (AMARAL; NUNES, 2009).

Para alterar a lógica da ambivalência no âmbito da universidade líquida, torna-se necessário investir na democratização, na reorientação de princípios e finalidades, bem como na organização universitária em geral. A orientação e a consolidação da universidade como instituição social de caráter público, do e para o coletivo, seria uma das possíveis formas de "freio" à perspectiva mercantil. Desse modo, práticas pedagógicas precisariam ser reformuladas em suas bases e objetivos, considerando-se a necessidade da alteração de fundamentos do discurso moderno, a saber, a distinção entre sujeito e natureza, o dogmatismo cientificista e o progresso econômico via lucro como indicadores principais de desenvolvimento.

No entanto, essa seria uma reformulação que envolve fundamentações pedagógicas voltadas ao questionamento do *status quo* e não a conservação. Portanto, operacionalizar essas perspectivas não é um processo fácil. No caso brasileiro, as dificuldades são variadas, pois, como mencionei, a magnitude do setor privado rentista leva muitas instituições de educação superior a oferecer formação profissional aligeirada, acrítica, que tende a ter baixos custos de “produção” e “manutenção”.

Ademais, como mostra o estudo de Galleão (2020), alunos que trabalham e estudam têm poucas horas para se dedicarem ao aprendizado. Cansados e pressionados pelas necessidades de sobrevivência material, tais acadêmicos acabam por ter sua formação afastada dos processos de meditação, ponderação e problematização que são fundamentais às perspectivas pedagógicas questionadoras do sistema social. Assim, como indicam Vargas e Paula (2013), o ensino tradicional, tecnicista e depositário de conteúdos se tornou a opção mais fácil perante o contexto recente.

Com a compressão de espaço-tempo impulsionada pela dinâmica histórico-cultural atual, a pedagogia de caráter tecnicista se sobressai, uma vez que o aligeiramento de currículos, cursos, aulas e debates posiciona o processo formativo como algo rápido e, por vezes, superficial. Não obstante, tal movimento engendra uma “cultura de velocidade” que implica em tensões psicológicas aos estudantes (MÜLLER, 2017).

Cabe reafirmar que a racionalidade pedagógica de caráter tecnicista nega a educação como fenômeno de transformação sociocultural, pois tal perspectiva adapta estudantes à realidade. Desse modo, torna-se imprescindível defender racionalidades críticas, que questionem o *status quo* e que formem sujeitos conscientes de suas condições históricas, políticas e culturais.

O movimento de *aprender-ensinar-aprender* entre o educador que aprendeu e se empenha à tentativa de garantir o aprendizado do outro forma a intencionalidade pedagógica crítica. Tal gesto é o processo de projetar-se desejando que o aspecto gnosiológico que ocorreu consigo aconteça em sujeitos diferentes. Ademais, a pedagogia crítica pressupõe a problematização da realidade com vistas ao aperfeiçoamento social. Todavia, diante do cenário mercantilista e tecnicista, essa racionalidade tem dificuldades em se formalizar e ganhar perenidade.

No momento em que a universidade brasileira se encontra, práticas pedagógicas se voltam, em sua maioria, à transmissão de saberes acumulados, sem questioná-los, mantendo hierarquias entre saberes, culturas e tradições. Por outro lado, a proliferação de informações em mídias de massa faz com que o conhecimento produzido pelas

universidades esteja imerso em práticas discursivas entrecruzadas, relativistas, que desafiam a sociedade a identificar intencionalidades políticas subjacentes.

Com tensões relativistas oriundas da contradição engendrada pelo discurso pós-moderno, docentes e gestores são desafiados a pensar e quiçá alterar seu agir pedagógico. Tal movimento solicita atenção à formação de professores no âmbito da educação superior e à práxis decorrente (BEHRENS *et al.*, 2006; CUNHA, M. I., 2015). Diante desse contexto histórico-cultural, as formas como educadores se posicionam em suas exposições, programas curriculares, planos de cursos, projetos pedagógicos/institucionais, entre outros, evidenciam posturas relacionadas ao capitalismo contemporâneo e às disputas éticas, políticas e epistêmicas que permeiam a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade.

Os pontos em questão me levam a apontar a importância da formação permanente e continuada de docentes, tendo em vista que, em sua maioria, professores universitários não receberam auxílio pedagógico ou formação didática adequada para suas práticas. Segundo estudos de Torres e Almeida (2013) e Almeida e Pimenta (2014), esse aprendizado se dá principalmente no próprio ambiente de trabalho, ou seja, a partir da experiência cotidiana. Desse modo, políticas institucionais de formação profissional se tornam necessárias, porque auxiliam no aperfeiçoamento do saber-fazer pedagógico.

Como aponta Goergen (2005b), o devir histórico-cultural contemporâneo envolve a hegemonia do capitalismo neoliberal, a intensificação da globalização, a fragmentação cultural e o relativismo ético. Com isso, afirmo: a potência do discurso pós-moderno, aliado às alterações do e no sistema econômico vigente, engendra rebatimentos à institucionalidade universitária e às práticas pedagógicas a ela relacionadas.

As tensões ambivalentes oriundas da mercantilização indiscriminada e das exigências por democratização produzem contradições e antagonismos, aspectos que geram questões como: na esfera ética, educa-se com base na alteridade ou no individualismo? Com relação à política, a educação se volta para construção de práticas e instituições coletivas, cooperativas e solidárias ou mercantilistas e concorrenciais? Quanto ao conhecimento, os processos pedagógicos se articulam por e para determinismos e fundacionismos ou para a diversidade e a ecologia de saberes?

Aponto que respostas a essas questões insurgem a partir da defesa da universidade como instituição pública formadora de sujeitos reflexivos e aptos ao exercício das mais variadas profissões. Trata-se, portanto, de uma institucionalidade fundada e voltada à diversidade de princípios ontológicos, cosmológicos, antropológicos

e epistemológicos. Assim, práticas pedagógicas universitárias articulam fenômenos de ensino e aprendizagem no intuito de:

[...] formar indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. O universo humano é o seu horizonte. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso em que serve a comunidade nacional e internacional, e vice-versa. Toda universidade não se limita ao espaço e tempo da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceberem seus problemas e esperanças em nível cósmico (ROMANO, 2006, p. 20-21).

Realço que, nessa perspectiva, a universidade é instituição promotora de pesquisa, de ciência capaz de alavancar o conhecimento humano e fornecer subsídios tangíveis e intangíveis para a melhoria da vida em geral. Desse modo, a formação universitária tende a se constituir como:

Um processo contínuo de transformação que influencia a personalidade de tal forma que o indivíduo possa tornar-se responsável desse processo, quer dizer, que ele mesmo seja considerado agente responsável da transformação da sociedade. Daí deriva toda uma mudança de mentalidade e de ação pedagógica: a Universidade não deverá ser concebida como o lugar onde os indivíduos são iniciados a uma disciplina predeterminada, mas como o ambiente em que eles encontram a ferramenta necessária para dar a si mesmos uma formação que corresponde a suas aspirações e aptidões, e também à imagem que eles se fizeram da vida social e do papel a desempenhar na sociedade (PROTA, 1987, 168).

Para incentivar a democratização em detrimento do mercantilismo universitário, sugiro, com Sousa Santos (2007b; 2010b; 2018a; 2020a), alguns princípios à universidade no Brasil, a saber: a congregação de referências sociais (mediante inclusão e ampliação de acesso e permanência); o desenvolvimento de processos formativos que agreguem tanto profissionalização quanto formação crítica e cidadã; a implementação de perspectivas epistemológicas fundadas na ecologia de saberes; e, finalmente, a atenção à diversidade e à pluralidade de ideias e comportamentos.

Esses princípios são desafiadores, mas não impossíveis de alcançar e dependem da produção de currículos multiculturais construídos coletivamente, além da atuação de docentes como (re)significadores de conceitos e práticas, isto é, cabe aos professores decidirem quais posturas eles terão perante os fundamentos modernos, as críticas pós-modernas, a diversidade existencial e a lógica econômico-cultural recente. Os enfrentamentos dos desafios contemporâneos estão ligados, inclusive, a reorientações em políticas públicas e institucionais. De um modo geral, o processo de derretimento, isto é,



as formas de superação do elitismo na universidade brasileira, depende de caminhos tomados por sujeitos e ênfases que esses imprimem em suas práticas.

Contudo, afinal, como produzir efetivamente posturas mais democráticas? Como alterar o gerencialismo burocrático e mercantil? Como superar tendências pedagógicas tecnicistas? Como enfrentar práticas discursivas relativistas que beiram o irracionalismo? Em resposta, reafirmo a importância de racionalidades pedagógicas de caráter crítico-emancipatório como fundamentos para práticas universitárias. No capítulo a seguir, desenvolvo essas reflexões.

## 5 CAPÍTULO IV – PEDAGOGIA CRÍTICA E DECOLONIAL: UMA SUGESTÃO DE SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

*O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.*

Paulo Freire (2007, p. 99).

A modernidade tem sido um paradigma hegemônico, haja vista seu desenvolvimento compatível ao capitalismo em ampla ascensão histórica. Durante esse período, os avanços tecnológicos e o aperfeiçoamento científico possibilitaram o surgimento de novos meios de produção e de transportes velozes, capazes de alterar percepções de espaço-tempo. Fundado em princípios iluministas, o progresso alcançado pela modernidade promoveu mudanças e gerou implicações em relações e práticas humanas em geral. Apesar da prosperidade engendrada, essa não tem sido universal e socialmente partilhada, pois não impediu tragédias, crimes, guerras, genocídios, colonizações, miséria, entre outros eventos do tipo.

O discurso moderno concebe o mundo como ordenado, linear e passível de ser identificado, compreendido, explicado e transformado via ações humanas. Como discursividade, a modernidade consolidou processos de industrialização e a potência do devir científico. No entanto, essa mesma tendência envolve desafios na atualidade, uma vez que a degradação ambiental se encontra em níveis alarmantes. Por isso, torna-se necessário reorganizar a dinâmica produtiva no intuito de garantir a sustentabilidade e, para isso, emergem reconsiderações sobre fundamentos do agir humano, da ciência e, por consequência, da racionalidade moderna.

O discurso pós-moderno surgiu com críticas aos fundamentos da modernidade, especialmente o racionalismo eurocentrado e o dualismo sujeito-natureza, e busca descentralizar o mundo do ser humano. Tais perspectivas sugerem que ideias como progresso, desenvolvimento, conhecimento, razão e ciência estão imbuídas de relações de poder, tanto em sua constituição quanto em seus possíveis efeitos socioculturais.

Nesse sentido, em acordo com Bauman (2010) e Sousa Santos (2013), reafirmo a transição paradigmática que estamos a vivenciar: um período que indica a contradição entre modernidade e pós-modernidade. Esse movimento transitório gera tensões e está

imbricado em condições materiais que impactam práticas e instituições humanas em geral. Ou seja, por um lado, a modernidade esteve vinculada ao desenvolvimento do capitalismo, de revoluções burguesas e do surgimento da globalização; por outro, a pós-modernidade se entremeou no devir do capitalismo neoliberal, na emergência de novas tecnologias da informação e comunicação e na intensificação da circulação de bens, serviços e pessoas pelas “estradas” globais.

Conforme Sousa Santos (2013), a discursividade pós-moderna congrega elementos antagônicos, porque concentra tanto aprofundamentos de concepções modernistas vinculadas ao progresso indiscriminado do capitalismo global, quanto posições contrárias que vislumbram a superação da lógica mercantil e perscrutam um horizonte solidário, multicultural e comunitário. No discurso pós-moderno, também coexistem posicionamentos diversos com relação a princípios da razão e seu devir. Por um lado, tal formação discursiva produz relativizações, sensações de vazio e desorientações, enquanto, de outro, enseja reflexões e práticas sociais fundadas na pluralidade, elementos capazes de reorganizar lógicas marcadas pela univocidade e pelo etnocentrismo.

A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade engendra relativizações ao ideal de verdade, se considerarmos o perspectivismo em seu interior. Esse é um elemento ambivalente dessa fase transicional, porque, por um lado, abre margens à relativização do conhecimento e à difusão de práticas discursivas com intuito de desinformar, porém, por outro, incentiva o respeito e o convívio com diferenças.

A transição paradigmática marcada por críticas pós-modernas, alterações no capitalismo e tendências de pós-verdade engendra rebatimentos em instituições educacionais, tais como a escola e a universidade. Essas institucionalidades operam com processos de conhecimento via ensino e aprendizagem; se o conhecimento tem suas bases tensionadas, as práticas pedagógicas operacionalizadas por tais organismos sociais sofrem pressões por reformulação.

A universidade é uma instituição social com finalidade educativa. Nesse sentido, está voltada ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento. Ademais, a institucionalidade universitária também articula entendimentos sobre razão, verdade e progresso. Contudo, o discurso pós-moderno produz críticas e possíveis alterações nesses aspectos, o que, de certa forma, rebate na própria concepção de universidade e em práticas pedagógicas a ela relacionadas.

A discursividade pós-moderna e o devir do capitalismo contemporâneo produzem derretimentos em fundamentos e finalidades tradicionais da educação superior. A noção de universidade líquida sugere o esgotamento do elitismo na concepção, organização e funcionamento da institucionalidade universitária. Um processo complexo e ambivalente, que tanto pode pender para o aprofundamento da mercantilização indiscriminada, quanto para a democratização de práticas pedagógicas via aspectos multiculturais.

Com a ideia de universidade líquida no Brasil, indico a prevalência da massificação, da ampliação do acesso e de tendências de ruptura com o elitismo de lógica mercantil. Nesse caso, a complexidade desse conceito envolve: a) a heterogeneidade de organizações acadêmico-pedagógicas no âmbito da educação superior; b) as tensões oriundas da lógica mercadológica para a dinâmica estrutural e pedagógica; e c) as exigências para a superação do elitismo e do dogmatismo em disposições hierárquicas, curriculares e de ensino. Esses aspectos concentram disputas, pois congregam debates sobre valores, princípios e finalidades de práticas pedagógicas; concorrências que se imbricam na contradição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade.

No Brasil, a ampliação sob a lógica mercantil tem aumentado a oferta de formação tecnicista, geralmente de caráter profissionalizante e acrítico. Assim, o ambiente de mercado com finalidades lucrativas no qual instituições universitárias estão inseridas favorece a manutenção de pedagogias transmissivas que acabam por sustentar o *status quo* social e consolidar o capitalismo neoliberal, bem como tendências etnocêntricas de poder e saber.

De modo a confrontar a tendência mercantil e reorientar aspectos formativos, torna-se interessante defender a universidade como instituição social de finalidade pública, coletiva, assim como práticas pedagógicas lastreadas em fundamentos críticos-emancipatórios. Nesse sentido, perspectivas críticas e decoloniais insurgem como subsídios relevantes para a reorientação de atividades educacionais e políticas institucionais, pois essas vertentes exploram o lado genealógicamente positivo do discurso pós-moderno, isto é, pontos de vista que veem na “polifonia” (SOUSA SANTOS, 2018a) e na “multivocalidade” (BAUMAN, 2008a) elementos basilares de transformação social.

Defender as perspectivas mencionadas é apontar para horizontes de resistência e enfrentamento ao *status quo*, uma vez que indicativos críticos e decoloniais perscrutam a superação da colonialidade de poder mediante construção de práticas e instituições

sociais pautadas por princípios diversos aos hegemonicamente constituídos pela modernidade e o etnocentrismo. Dessa maneira, tais ações se fundamentam a partir de bases ontológicas, cosmológicas, antropológicas e epistemológicas oriundas de povos, culturas e tradições silenciados, negligenciados e escamoteados pela discursividade moderna e o devir histórico-cultural do capitalismo.

Ao integrar e defender a polifonia, ou seja, ao congregar subjetividades esquecidas e oprimidas pelo regime interseccional de dominação, a Pedagogia se eleva como instrumento importante no combate às tendências de pós-verdade. Isso tende a ocorrer quando racionalidades pedagógicas críticas se pautam pelo diálogo multicultural e pela experiência existencial e diversa de sujeitos, um processo dialógico permeado pela problematização e pela conscientização política. Sob esses princípios, a Pedagogia envolve processos formativos com vistas a desenvolver atitudes de suspeita e de indignação necessárias para o enfrentamento à relativização, à difusão de notícias falsas e ao neoliberalismo hegemônico que reifica tudo.

Portanto, com a investigação empreendida, percebi a necessidade de sugerir encaminhamentos que, de alguma forma, subsidiem e auxiliem o desenvolvimento de práticas pedagógicas universitárias na atualidade. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo auxiliar na construção e na perseguição do “sonho por humanização”, tal qual mencionado na epígrafe de Paulo Freire (FREIRE, 2007, p. 99). Esse capítulo se divide em três partes, a saber: a) na primeira seção, exploro e comento fundamentos da pedagogia crítica-emancipatória de matriz freireana e as tendências pós-críticas e decoloniais que radicalizam esses princípios; b) no segundo tópico, sugiro novas perspectivas à unidade *ensino-pesquisa-extensão* articulada em práticas pedagógicas universitárias; c) por fim, aponto a necessidade de reformulações em políticas de avaliação e extensão no intuito de constituí-las como indutoras de ações formativas críticas que objetivem a transformação social, a defesa da dignidade humana e a superação de desigualdades sociais.

Esse último capítulo foi construído com vistas a oferecer subsídios pedagógicos para práticas universitárias na atualidade. Contudo, ressalto que essa intencionalidade não é nova, considerando-se a existência de instituições que se fundamentam e tentam operacionalizar princípios discutidos na presente pesquisa<sup>34</sup>. Não obstante, realço que,

---

<sup>34</sup> São os casos da Universidade Federal do ABC Paulista (UFABC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Paraná - em seu *campus* litoral - (UFPR-Litoral) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Soma-se a essas

quanto mais sujeitos se somarem a essas tendências, mais chances teremos de enfrentar o dogmatismo, o etnocentrismo, a reificação de subjetividades, a relativização indiscriminada e a formação transmissiva acrítica.

### 5.1 A PEDAGOGIA CRÍTICA-EMANCIPATÓRIA COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: INDICATIVOS DE UM HORIZONTE PÓS-CRÍTICO E DECOLONIAL

O devir do capitalismo contemporâneo envolve ameaças à sustentabilidade da existência humana e tensiona a educação em geral. A degradação do meio ambiente e as desigualdades sociais têm se configurado como aspectos sociais desafiadores, elementos que demandam projetos, acordos e ações no campo educativo. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tem fomentado articulações internacionais para elaborar agendas que auxiliem nações a se desenvolverem no âmbito educacional e proporcionar condições sustentáveis ao planeta.

Em conferências mundiais recentes, a UNESCO apresentou a Declaração de Incheon e a Agenda 2030, documentos que apontam perspectivas para a educação global (UNESCO 2015; 2016). O posicionamento da instituição presente nesses materiais indica a necessidade de focar quatro objetivos educacionais nessa década, a saber: a ampliação de acesso à educação; a promoção da inclusão e perspectivas equitativas; a igualdade de gênero em relações sociais; e a oferta de um aprendizado para a vida (autonomia do aprender).

Para auxiliar no alcance das metas apontadas nos documentos da UNESCO, aponto a pertinência da pedagogia crítica-emancipatória como fundamento de práticas de ensino contemporâneas. Como mencionado no terceiro capítulo, a postura pedagógica de profissionais da educação envolve racionalidades que concentram entendimentos e orientações variadas sobre a práxis da área. Nesse particular, há duas grandes tendências: aquelas que conservam o *status quo* social e outras que pretendem transformá-lo.

A pedagogia crítica-emancipatória possui matriz transformacional, isto é, opera a partir da problematização da realidade, portanto, de condições históricas, sociais e

---

instituições a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS). Esses organismos têm a ecologia de saberes como princípio pedagógico evidenciado em seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs). No caso da UPMS, além de sua carta de princípios, indico a leitura dos trabalhos de Benzaquen (2011; 2012).

culturais com vistas a modificá-las para o desenvolvimento de justiça social. Essa racionalidade pedagógica é oriunda da tradição marxista e se vale de princípios gramscianos e de autores da Escola de Frankfurt<sup>35</sup>, mais precisamente da Teoria Crítica de Horkheimer (HORKHEIMER, 1990). A obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, foi expoente no âmbito da pedagogia crítica e se tornou fundamento de desdobramentos recentes emanados pelas vertentes educacionais pós-críticas e decoloniais.

Diferentemente de perspectivas pedagógicas tradicionais, a pedagogia crítica é organizada de forma coletiva, na relação entre educador-educando. Desse modo, o saber-fazer pedagógico não é prescrito, não é elaborado por alguém que detém todo o conhecimento e passado a outro que nada sabe. Essa racionalidade é produzida “com” educandos e não “para” eles (FREIRE, 1987, p. 32). Sob tal princípio, a pedagogia crítico-emancipatória se constitui como prática de libertação, haja vista que busca desvelar relações de opressão, de dominação, sofridas tanto por alunos quanto por professores. Assim,

[...] como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41).

Práticas educacionais fundadas na perspectiva crítica divergem de metodologias transmissivas, acríticas. Para Freire (1987), a pedagogia tradicional é “bancária”, uma vez que pressupõe a transmissão de conhecimento via “depósitos”. De certo modo, vertentes pedagógicas tradicionais identificam o sujeito educando como uma folha em branco à espera da inserção de conteúdos por parte de seus educadores. Assim, como processo de linguagem, a prática educacional tende a esvaziar-se de sentido, pois as aulas se valem da:

[...] Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...] A palavra, nestas dissertações, se

---

<sup>35</sup> A Escola de Frankfurt é uma vertente de teoria social associada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha. Entre seus principais nomes, se destacam: Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Jürgen Habermas e, mais recentemente, Axel Honneth.

esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 57).

Como prática narrativa, a educação tradicional bancária tende a uma formação acrítica de sujeitos. Tal processo se dá em razão do posicionamento de alunos como sujeitos passivos, receptáculos de um saber aparentemente superior emanado de um professor. Desse modo:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 58).

Com tais princípios, estudantes são vistos como objetos vazios e sua experiência pregressa é negligenciada; o professor é o sujeito central do processo educativo, aquele que sabe o que importa e como transmitir. Nesse sentido, a construção curricular é pré-formatada e, de certo modo, imposta. Sob esses pressupostos, a educação bancária é alienante, haja vista que considera objetos cognoscíveis “congelados”, suspensos no tempo, além de ignorar possíveis apreensões e compreensões oriundas da perspectiva discente. Freire (1987, p. 59) indica dez características da educação tradicional, as quais são:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Esses aspectos apontam para o conhecimento como matéria transmissível que se vale de objetos cognoscíveis estáticos, os quais um sujeito docente passa a um educando. Esse pressuposto se coaduna à lógica mercantil que permeia a educação na atualidade,



uma vez que sustenta e reproduz concepções que identificam conteúdos programáticos como objetos manipuláveis, passíveis de formatação e venda. Sob a perspectiva tradicional, bancária, a educação se descaracteriza de seu aspecto histórico, isto é, do fenômeno multidimensional mediado por condições culturais, éticas, políticas e sociais que variam no devir existencial.

De outra perspectiva, a pedagogia crítica se constitui pela problematização e sua crítica radical a outras vertentes tradicionais se dá pela própria compreensão de conhecimento. Para a racionalidade crítico-emancipatória, o saber é entendido em sentido gnosiológico, em produção mediada por fatores ambientais e históricos que implicam a experiência singular e coletiva de sujeitos. Com tais pressupostos, ele é forjado por processos de reflexão, dúvida e questionamento sobre a realidade, portanto:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 68).

A epistemologia da pedagogia crítica é divergente das concepções pedagógicas tradicionais, pois o conhecimento é compreendido como processo gnosiológico oriundo de mediações entre educadores, educandos e objetos cognoscíveis. Com esse fundamento, o professor deixa de ser ator primordial do ensino e da aprendizagem para tornar-se agente central na articulação entre alunos e o mundo passível de ser apreendido, entendido e transformado. É com essa prerrogativa que Freire (1987, p. 69) afirma “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo”, ou seja, indivíduos aprendem em “comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nessa perspectiva, o docente se torna problematizador, porque, junto aos estudantes, critica a realidade, a vida social, bem como condições históricas, símbolos culturais, aspectos éticos e políticos. Nesse papel, professores e alunos deixam de aceitar o real como imediato e estático e abandonam percepções de conformação, conservação e aceite automáticos. Dessa maneira, educadores e educandos olham o mundo com vistas a aperfeiçoá-lo, um gesto produzido a partir da crítica, isto é, de análises mediante variados critérios e que se valem de observação, ponderação e diálogo. Com isso,

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também [...] Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos (FREIRE, 1987, p. 69).

As perspectivas pedagógicas tradicionais concebem a educação como prática social neutra. Por outro lado, a pedagogia crítica rechaça esse entendimento, haja vista que postula o fenômeno educativo como imbuído de intencionalidades éticas e políticas. Portanto, é possível apontar vertentes tecnicistas como anestésicas, isto é, com elementos que reduzem possibilidades criativas advindas dos múltiplos olhares dos sujeitos envolvidos em processos de ensino e aprendizagem. O tecnicismo diminui espaços à problematização, à dúvida e à criação. Assim,

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a **imersão**; a segunda, pelo contrário, busca a **emersão** das consciências, de que resulte sua **inserção crítica** na realidade [...] A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 70, grifos do autor).

Sob os princípios pedagógicos críticos, os seres humanos são compreendidos como entes históricos, produtores e reprodutores de seu ambiente cultural. Por meio da linguagem, isto é, de representações e interpretações individuais e coletivas, construímos espaços dialógicos e educativos. Desse modo, a existência humana se envolve no movimento de pronunciar o mundo, de identificá-lo e compartilhá-lo mediante signos. Portanto, como afirma Freire (1987, p. 78, grifos do autor):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**.

A pedagogia crítica vê nos sujeitos educandos seres que, sob processos gnosiológicos, apreendem, identificam e compartilham objetos cognoscíveis. Nesse

sentido, a educação emerge como fenômeno social, coletivo, de partilha de leituras diversas de mundo. O ato de ler o mundo é ação existencial, de presença e participação na construção coletiva do universo cultural humano, ou seja:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1997, p. 20).

A partir das observações de Freire (1997), podemos indicar que a educação emerge como fenômeno social que agrega a diversidade de leituras de mundo. Com isso, cabe aos professores garantir espaços para a polifonia e a pluralidade cultural que permeiam a existência. Baseada em fundamentos pedagógicos críticos, a educação insurge como prática dialógica no intuito de oferecer condições para a construção de conhecimento individual e comunitário. Dessa maneira, docentes atuam com vistas a articular diferentes apreensões de objetos cognoscíveis e de condições socioculturais. Imbuídos de historicidade, tanto objetos de conhecimento quanto condições políticas e sociais podem ser, quando necessários, transformados.

Cabe realçar que a pedagogia crítica não nega a exposição de conteúdos, não obstante, ela posiciona a narrativa como prática aberta a questionamentos, a problematizações. É importante que tanto educadores quanto educandos se percebam sujeitos dialógicos, isto é, que entendam que o conhecimento não passa de um ponto a outro, mas emerge individualmente a partir da dialogicidade coletiva. Com relação a esses aspectos, Freire (2016, p. 83, grifos do autor) afirma:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de **respostas** às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é **dialógica**, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam **epistemologicamente curiosos**.

A pedagogia crítica envolve maior participação de alunos, ou seja, sob tal perspectiva educandos são percebidos como sujeitos ativos, curiosos e que aprendem mediante o diálogo, a busca de consensos e a intercomunicação. Ao conceber a prática pedagógica como socialmente engajada, sem neutralidade, esse viés busca oferecer condições para a conscientização política e a superação de desigualdades sociais. Baseada em fundamentos freireanos, Franco (2017a, p. 154) aponta quatro pressupostos da pedagogia crítica, isto é:

- a) A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho;
- b) A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação jamais poderá se realizar na perspectiva mercadológica;
- c) A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais como transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores;
- d) A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos.

Diferente de tendências tradicionais e/ou pragmáticas, a pedagogia crítica postula a importância da conscientização ética e política. Essa perspectiva busca a transformação social por meio do desenvolvimento de percepções sobre condicionantes histórico-culturais que implicam em fenômenos de ensino e aprendizagem. Desse modo, sujeitos envolvidos em tais processos, isto é, professores, alunos, gestores, entre outros, tendem a conscientizar-se de seu lugar na dinâmica sociocultural. Enquanto pedagogias tecnicistas se voltam para processos de aculturação via transmissão de conhecimento, a perspectiva crítica perscruta a socialização e a produção cultural baseadas em experiências prévias dos educandos. Portanto,

[...] a educação passa a ser vista não mais como instrumento que deve propiciar a posse de uma cultura estranha e construída por outros, mas um processo de realizar nos educandos a possibilidade de se tornarem homens em plenitude, produtores, interpretadores de cultura e capazes de apreender e construir cultura (FRANCO, 2017a, p. 158).

Isso não significa desvalorizar a cultura historicamente construída, mas sim romper com sua imposição. Na perspectiva crítico-emancipatória, práticas pedagógicas se constroem como momentos de interação entre professores e alunos mediados por

objetos/fenômenos cognoscíveis. Nesse sentido, é a partir de experiências singulares relacionadas ao objetivo de cada aula que se desenvolve o ambiente de aprendizagem. Por conseguinte, para a pedagogia crítica a cultura é continuamente reconstruída.

De forma divergente à educação bancária, que sustenta a ingenuidade da neutralidade educacional, assim como a transmissão direta de conhecimento, a pedagogia crítica se pauta pela curiosidade epistemológica. Assim, partindo de entendimentos diversos sobre a realidade, isto é, pelo ato curioso de desvelar o real, essa vertente identifica processos de ensino como atos criadores, gestos que buscam oferecer condições para a produção de conhecimento por parte dos educandos. Desse modo:

[...] Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2007, p. 81).

Na perspectiva pedagógica crítica, a educação está permeada por aspectos éticos e políticos, uma vez que se trata de fenômeno desenvolvido coletivamente, capaz de criar novas compreensões sobre a realidade. Práticas e instituições educacionais congregam potencialidades de transformação social, pois possibilitam novos entendimentos relacionados a posturas e aspectos historicamente conservados. Portanto, a pedagogia crítica envolve um sentido dialético de práxis social, assumindo funções políticas. Tendo em vista desigualdades existentes no âmbito global e nacional, ela surge como fundamento relevante de práticas pedagógicas contemporâneas, pois colabora para a identificação, conscientização e superação de relações desiguais em geral. Com isso:

A necessidade da Pedagogia crítica se impõe devido às grandes desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Assim, essa Pedagogia parte da crítica da sociedade injusta e desigual e do papel da educação como instrumento de democracia social, propondo a educação como instrumento de transformação das condições opressoras. Nesta perspectiva crítica, estão abrigadas propostas pedagógicas que orientam ações educativas que devem contribuir para a formação crítica dos sujeitos através de processos reflexivos de discussão, compreensão e ação transformadora das relações sociais de dominação (FRANCO, 2017a, p. 161).

No entanto, o contexto social atual concentra dificuldades às possibilidades emancipatórias via práticas pedagógicas críticas. No caso brasileiro, esses desafios podem ser identificados com a difusão de atividades educativas majoritariamente tecnicistas que mecanizam processos educacionais. Sob tal perspectiva, a educação se

torna mera instrução e preparo de indivíduos para inserção no sistema econômico-político. Assim, conforme Franco (2020, p. 649), quando distante de caráter crítico, a Pedagogia se torna “tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e desumanas, a favor da reprodução do *status quo*, sem considerar as contradições que se instalam em relações desiguais de poder”.

A presença do tecnicismo e da instrução em práticas pedagógicas pode ser identificada em materiais didáticos prontos, em aulas centradas na figura do professor e em projetos curriculares pré-formatados e decididos por instâncias distantes do espaço-tempo da sala de aula. Esses procedimentos tendem a não questionar a realidade, além de reproduzir desigualdades. Entretanto, tais processos podem ser reformulados mediante alterações em seus princípios pedagógicos, ou seja, a partir do desenvolvimento de práticas que se voltem à superação de autoritarismos, de imposições e operem no intuito de promover equidade social.

Essas bases e finalidades são encontradas na pedagogia crítica, pois, segundo Franco (2020, p. 649), ela procura perceber “relações desiguais, conscientizar os envolvidos dessas relações e contribuir para a superação das condições de opressão, por meio de práticas emancipatórias”. Desse modo, para Saul e Saul (2017), a prática docente se torna recurso relevante para a conscientização da realidade e sua consequente modificação. Professores e alunos passam a criar e recriar atitudes individuais e coletivas tanto na sala de aula quanto fora dela porque:

Em um saber/fazer docente, capaz de informar uma didática crítico-emancipatória, professor e educando são compreendidos como seres capazes de intervir e lutar para a modificação de sua realidade, praticando e refletindo criticamente sobre sua prática para aprofundá-la, na sala de aula ou fora dela, para refazê-la e aperfeiçoá-la. É aí que se encontra o movimento de criar, recriar e decidir que, segundo Freire, permite a inserção política do ser humano em seu contexto e não sua mera adaptação (SAUL; SAUL, 2017, p. 12).

As observações comentadas até aqui indicam a urgência e a necessidade da pedagogia crítica. Na atual conjuntura global, é de suma importância o desenvolvimento do senso crítico e do diálogo que objetivem consensos entre pontos de vista diversos. Defender a racionalidade pedagógica crítica se torna movimento de resistência e insurgência perante o tecnicismo, a lógica mercantil e a profissionalização acrítica que distanciam reflexões e práticas políticas de problemas inadiáveis que afligem o ser humano, a saber, a degradação ambiental, a miséria e a indignidade. Portanto, é preciso:

Resistir ao ensino de um lado só, resistir ao ensino como doutrinação tecnológica, resistir às práticas que colocam todos em competição com todos e ousar buscar práticas de solidariedade, de partilha de conhecimento; de forma que as perspectivas interculturais e inclusivas possam ser incorporadas, transformando-se em políticas, culturas e práticas assumidas/vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (FRANCO, 2020, p. 664).

Práticas pedagógicas produzidas pelo e para o coletivo insurgem-se perante a efemeridade, a superficialidade, o individualismo, o consumismo e tendências hierarquizantes e colonizadoras de subjetividades, saberes e tradições. Precisamos de práticas que sensibilizem os sujeitos de suas condições socioeconômicas e auxiliem na busca de sua humanização, e que tenhamos:

[...] na **resistência** que nos preserva vivos, na **compreensão do futuro** como **problema** e na vocação para o **Ser Mais** como expressão da natureza humana em processo de **estar sendo**, fundamentos para a nossa **rebeldia** e não para a nossa **resignação** em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na **rebeldia** em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 2016, p. 76, grifos do autor).

No constante devir e desejo de “ser mais” (FREIRE, 1987; 2007; 2016), práticas pedagógicas contemporâneas têm como desafio a construção de consensos, sem negligenciar o respeito à polifonia que caracteriza a diversidade existencial humana. Assim, desenvolver consciência crítica exige trabalho coletivo e princípios educativos de liberdade e para a liberdade.

A educação lida com a formação para o presente, mas considera e vislumbra um futuro que não conhecemos, ou seja, o amanhã que se constrói hoje. De forma a oferecer enfrentamentos às tendências de uniformização subjetiva e à padronização de conteúdos, a pedagogia crítica insurge-se como práxis fomentada e fomentadora de pluralidade e diversidade, aspectos que desafiam a formação e a prática docente em geral. Nesse sentido, conforme Franco (2017a, p. 166), torna-se imprescindível desenvolver processos formativos “para o pensamento autônomo, crítico”.

A pedagogia crítica se posiciona como fundamento epistemológico que problematiza a realidade visando transformá-la. Essa racionalidade oferece articulações entre culturas, etnias e tradições sociais diversas, referendando processos educacionais democráticos. Emergente em meados do século XX, a pedagogia crítica tem tido seus pressupostos de diálogo, conscientização política e superação de desigualdades radicalizados por novas perspectivas pedagógicas.

Com a emergência da discursividade pós-moderna, de estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais, a pedagogia crítica tem sido reinventada por racionalidades pedagógicas pós-críticas decoloniais. Conforme estudos de Paraíso (2004) e Dentz (2006; 2015), vertentes desse tipo se valem da filosofia da diferença e seus pressupostos éticos de elevação da alteridade. Essas pedagogias concebem práticas educativas e curriculares como transgressoras e promotoras de multiculturalismos étnicos e perspectivas decoloniais de conhecimento. Desse modo, segundo Oliveira e Sússekind (2017), vertentes pós-críticas em educação operam na difusão e na reformulação da abordagem crítico-emancipatória.

Tendências pós-críticas sugerem a ampliação da ideia de classe social identificada por desigualdades econômicas para a percepção e a soma de opressões interseccionais de gênero, sexualidade, etnias, culturas e saberes. A radicalidade das perspectivas pedagógicas pós-críticas aponta para “a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284-285). Por conseguinte, questiona princípios modernos de razão e progresso propagados de forma etnocêntrica.

A pedagogia pós-crítica indica a produção de práticas educacionais lastreadas no respeito à diversidade e na importância da garantia de representatividade de subjetividades outrora excluídas da discursividade moderna, tais como indígenas, afrodescendentes, entre outras. Assim, ela discute:

[...] questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAÍSO, 2004, p. 287).

As pedagogias pós-críticas defendem a historicidade de sujeitos e sua inter-relação com estruturas de linguagem articuladoras do universo existencial humano. Sob tais princípios, essas vertentes identificam lutas e dinâmicas de poder que perpassam práticas e discursos. Por consequência, seus sentidos pedagógicos objetivam radicalizar a prescrição e a imposição de deveres e atitudes, bem como fomentar a proteção da identidade individual e de lugares de fala. Portanto:



[...] Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno (PARAÍSO, 2004, p. 295).

A partir de Grosfoguel (2010), reafirmo a colonialidade de poder como enredamento interseccional de múltiplas e heterogêneas hierarquias, isto é, formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, linguística e racial que impactam práticas e instituições sociais. Nesse sentido, pedagogias pós-críticas congregam aspectos de superação da colonialidade, esta que se articula à modernidade, ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado. Desse modo, segundo Mignolo (2020, p. 210), deve-se:

aceitar a colonialidade como constitutiva da modernidade e não apenas como uma derivação da modernidade - ou seja, primeiro vem a modernidade e depois a colonialidade. A ascensão do circuito comercial atlântico no século XVI constituiu o momento crucial em que modernidade, colonialidade e capitalismo, como os conhecemos hoje, se juntaram.

Pedagogias pós-críticas decoloniais partem de experiências singulares e coletivas de subjetividades que estiveram escamoteadas pelo discurso moderno e o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, Rajaonson (2018, p. 316) afirma o pressuposto nevrálgico dessas perspectivas: a identificação da modernidade como “esquema explicativo único e multilateral” que:

[...] destrói os pensamentos, as narrativas e as historiografias que se encontram à margem do que consideramos a história universal. Essa homogeneização do devir histórico – que modela nossas representações, nossa vida e nossa relação ao trabalho – é um dos diversos problemas que o pensamento pós-colonial contesta. Este é, aliás, o mesmo viés que permite o acesso dos subalternos à memória coletiva. A modernidade deve dar lugar a outras formas de epistemes, independentemente dos mecanismos de poder exercidos por meio do discurso ocidental (RAJAOSON, 2018, p. 316).

Portanto, cabe realçar que racionalidades pedagógicas decoloniais apontam para o desenvolvimento de práticas e instituições educacionais que confrontam a homogeneização e a pretensa universalidade da discursividade paradigmática moderna. Desse modo, defendem a diferença, a multiculturalidade e o convívio entre princípios ontológicos, antropológicos, cosmológicos e epistêmicos, no intuito de construir

consensos. Sob tais prerrogativas, essas vertentes sugerem alterações profundas na produção curricular, porque, conforme Lopes (2013, p. 19):

Se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas [...]

Romper com o etnocentrismo e o colonialismo na organização curricular significa descolonizar o conhecimento, isto é, transgredir estruturas epistêmicas tradicionalmente constituídas por perspectivas de dominação que eclipsam visões diferenciadas sobre conteúdos e objetivos de aprendizagem. Tal movimento decolonial significa:

[...] produzir, transformar e disseminar conhecimento que não está dependente da epistemologia da modernidade norte-atlântica—as normas dos campos e dos problemas são do Atlântico Norte—mas que, pelo contrário, respondem à necessidade das diferenças coloniais. A expansão colonial foi também a expansão colonial das formas de conhecimento, mesmo quando esses conhecimentos eram críticos do colonialismo do interior do próprio colonialismo (como Bartolome de las Casas) ou da modernidade a partir da própria modernidade (como Nietzsche) (MIGNOLO, 2020, p. 210).

Para superar a colonialidade, práticas pedagógicas lastreadas em princípios críticos e decoloniais devem partir do desvelamento de regimes interseccionais de opressão, assim como construir conhecimento a partir da diferença colonial, ou seja, da hierarquização dogmática oriunda da modernidade etnocêntrica. A colonialidade de poder coloca:

em evidência a diferença colonial epistêmica, essencialmente o facto de que é urgentemente necessário pensar e produzir conhecimento a partir da diferença colonial. Paradoxalmente, o apagamento da diferença colonial implica que esta seja reconhecida e que se pense a partir dessa localização epistêmica — ou seja, pensar a partir das fronteiras das duas macronarrativas, filosofia (civilização ocidental) e ciências sociais (sistema-mundo moderno) (MIGNOLO, 2020, p. 213).

A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade é um processo ambivalente, pois, por um lado, engendra relativizações às ideias de verdade, conhecimento, razão e progresso, enquanto, por outro, oferece espaços discursivos a

perspectivas escamoteadas pela colonialidade e o desenvolvimento do capitalismo global. As vertentes pedagógicas pós-críticas decoloniais surgiram a partir da rejeição aos fundamentos modernos e, nesse sentido, cabe realçá-las como produtos positivos desse processo.

Certamente, tendências de pós-verdade fragilizam o debate público, haja vista o exemplo da difusão recente de enunciados *terraplanistas*. No entanto, pautadas pela ética da alteridade e pela constante busca da equidade na diversidade, vertentes pedagógicas pós-críticas emergem como recurso de enfrentamento à relativização do conhecimento. Essa relevância se dá pela operacionalização do ensino baseada na polifonia, no diálogo, na problematização e na conscientização. Cabe apontar que o dogmatismo é contrário à relativização, não obstante, a superação desse contraste se dá mediante o encontro e a tradução entre pontos de vista e não pela imposição de uns sobre outros.

Como indica Rajaoson (2018), o principal pressuposto de pedagogias decoloniais é a descolonização de narrativas, um processo triplo de explicitar fundamentos éticos e políticos subjacentes, desvelar regimes de opressão e confrontar tais relações de dominação. Contudo, esse é um movimento complexo, que Barbosa identifica como “cilada pedagógica” (BARBOSA, 2017). Ou seja, sob princípios decoloniais, práticas pedagógicas buscam articular a unidade de um dado objeto/fenômeno cognoscível e múltiplas apreensões subjetivas dos mesmos. No entanto, tal articulação é desafiadora aos docentes, pois demanda considerar de modo simultâneo a diversidade enunciativa e a supressão de argumentos por vezes irracionais, bases de ações violentas, como no caso de enunciações racistas.

O devir do capitalismo e a discursividade pós-moderna produzem tensões às práticas pedagógicas em geral, todavia os princípios do diálogo, da problematização, da conscientização e da polifonia oferecem condições para o desenvolvimento de ações educacionais voltadas à formação crítica, à libertação de sujeitos e a transformação do *status quo* social. A pedagogia crítica e a radicalidade de tendências pós-críticas decoloniais insurgem como princípios válidos e relevantes para práticas pedagógicas contemporâneas. No caso da universidade, essas vertentes podem se configurar em aulas, programas curriculares, investigações científicas, entre outras coisas, que incentivem a democratização do conhecimento e a promoção de justiça social.

De modo a enfrentar desafios do contexto social recente e, portanto, superar a formação profissionalizante acrítica e a reificação indiscriminada, sugiro o desenvolvimento de pedagogias críticas decoloniais no âmbito de instituições

universitárias. Nesse sentido, o diálogo, a problematização, a conscientização e a polifonia devem ser articulados na unidade *ensino-pesquisa-extensão*. Esse movimento tende a romper com a mera instrução e a conservação social, além disso, se dirige à construção de processos formativos mais equânimes.

## 5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITÁRIAS SOB NOVAS PERSPECTIVAS: POR UMA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO PARA A DECOLONIALIDADE

A universidade é uma instituição educacional que operacionaliza conhecimentos em práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, a institucionalidade universitária age no intuito de oferecer condições para a produção e a circulação de saberes, quer seja em aulas, procedimentos de investigação científica, prestação de serviços sociais ou integração comunitária. Desse modo, segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 8):

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca. Esses desafios são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

No caso brasileiro, as características mencionadas anteriormente têm sido fragilizadas pela massificação mercantil indiscriminada. A docência no âmbito da educação superior é uma prática social de elevada complexidade, porque busca oferecer condições para a produção de conhecimento, assim como formação profissional e cidadã. Com a mercantilização da educação, o ensinar no espaço da universidade tem sofrido pressões oriundas da diversificação organizacional-acadêmica, da lógica competitiva que impulsiona concorrências por publicações, de tensões para a homogeneização em práticas pedagógicas, de tendências empresariais na gestão acadêmica, entre outras. Portanto, segundo Torres e Almeida (2013, p. 14):

O exercício do magistério na educação superior vem sendo transformado por meio da diversidade de instituições com organizações acadêmicas que fragilizam a profissão docente, da dinamicidade da história e de políticas

omissas e mercadológicas de formação de professores, entre outros aspectos que modificam continuamente a maneira de ensinar.

Essas alterações estão relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo e o posicionamento do conhecimento como elemento relevante para o crescimento econômico. Por serem vias de acesso desses saberes e de cultura, instituições educacionais como escola e universidade têm sofrido a inclusão da lógica mercadológica em seu funcionamento. Sob princípios e finalidades mercantis, práticas pedagógicas universitárias são pressionadas a produzir riqueza material e, nesse sentido, “se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, então também o é a universidade, dada sua relação intensiva com o conhecimento” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168).

A vinculação do conhecimento e, por consequência, da universidade ao desenvolvimento econômico produz e intensifica processos de comercialização e privatização da educação superior em geral. Ademais, esses movimentos diminuem referências sociais e dificultam a construção de práticas críticas que incentivem a problematização, a conscientização e a transformação coletiva. Como afirma Dias Sobrinho (2005, p. 168):

O estreito vínculo do conhecimento com a economia gera uma pesada tendência de comercialização e privatização da educação superior, que se manifesta na cultura empresarial, no aparecimento de novos provedores privados, no desdobramento espacial das instituições, na redução do estudante ao estatuto de cliente e consumidor, na diminuição dos financiamentos do Estado, na transnacionalização, na lógica da competição, na hegemonia do quantitativo, da rentabilidade e do lucro, nas práticas gerencialistas, no uso privado dos espaços públicos.

A prevalência mercantil engendra tensões à institucionalidade universitária, pois identifica estudantes como consumidores e práticas educativas como prestação de serviços comerciais. Outrossim, o ambiente universitário passa a envolver lógicas concorrenciais que incentivam posturas produtivistas por parte de docentes, isto é, publicar produções científicas se torna mais importante que o conteúdo publicado. Desse modo, o saber-fazer pedagógico universitário se volta à formação profissionalizante acrítica, assim como produz conformação/conservação social. Sob tais perspectivas, alunos entram e saem de instituições como agentes supostamente preparados para o mercado de trabalho, mas nem sempre com formação cidadã e conscientização ético-política de seu lugar na sociedade, ou seja,

[...] Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes, e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Os aspectos mencionados até aqui apontam a necessidade da reorientação práticas pedagógicas para outras perspectivas. Na contemporaneidade, e especialmente no âmbito universitário brasileiro, torna-se cada vez mais imprescindível a defesa de pedagogias críticas, isto é, subsídios lastreados em e articulados com processos dialógicos em vista da problematização, conscientização política e construção de justiça social, portanto:

[...] é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação: que considere o direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Esses pressupostos sugerem alterações na práxis docente universitária, tendo em vista que essa passaria a considerar a unidade *ensino-pesquisa-extensão* sob perspectivas divergentes às mercadológicas. Tal unidade envolveria significações críticas que perscrutam apreensões, compreensões e possíveis transformações na realidade social que congrega tanto professores quanto alunos. Dessa maneira, como profissional que opera um trabalho socialmente referenciado,

[...] o professor universitário atua de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes, inserida no projeto político-pedagógico dos cursos, vivenciado no cotidiano do ensino e da pesquisa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10).

Sob princípios críticos, a docência universitária é compreendida como atividade que medeia educandos e objetos cognoscíveis, articulando diferentes concepções antropológicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas oriundas da diversidade existencial dos estudantes. Dessa forma, inverte-se a lógica mercantil, isto é, a homogeneização não é objetivo e a heterogeneidade não é rechaçada. Com essa prerrogativa, a atuação docente no âmbito universitário se interessa e opera pela/com a interculturalidade, assim:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Uma última característica [...] refere-se ao fato de essa perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades, entre as quais a brasileira (CANDAU, 2016, p. 808).

Reorganizar práticas pedagógicas universitárias sob princípios e finalidades críticos-interculturais significa reformular o funcionamento e o sentido de tais atividades. Orientar a tríade de ensino, pesquisa e extensão com esses pressupostos indica concepções diferentes sobre programas curriculares, aulas, procedimentos de investigação científica, entre outros. Assim, o currículo tende a ser concebido como vivência e construção coletiva; a aula, como espaço-tempo de debate plural; a pesquisa, socialmente referenciada; e a extensão, como eixo unificador entre instituições de ensino e comunidades próximas.

O movimento de reformulação da unidade *ensino-pesquisa-extensão* se configura no compromisso com a polifonia, a interculturalidade e a construção de equidade social. Nesse sentido, trata-se de ação voltada à consolidação da universidade como instituição capaz de orientar práticas e posturas críticas diante da realidade. Com isso,

[...] Pode ser designado como um movimento em direção a uma universidade comprometida e polifônica — uma pluriversidade. Por uma universidade

comprometida eu quero dizer uma universidade que, longe de ser neutra, é engajada em lutas sociais para uma sociedade mais justa. No entanto, por outro lado, uma pluriversidade é uma universidade que, longe de ser militante, clama para si mesma uma distância crítica e uma postura objetiva, uma objetividade forte que não permite a si mesma ser equiparada à neutralidade (SOUSA SANTOS, 2018b, p. 681).

A construção de uma universidade polifônica depende de fundamentos decoloniais, isto é, da superação de regimes de dominação produzidos pelo colonialismo, o capitalismo e o patriarcado. Articulados pelo discurso moderno, esses aspectos silenciaram e afastaram povos, tradições e culturas do devir institucional universitário. No entanto, se considerarmos condições históricas recentes, ou seja, a degradação ambiental e a crise estrutural do sistema econômico vigente, torna-se imprescindível a reformulação da universidade brasileira com vistas a integrar perspectivas oriundas dessas subjetividades. Portanto,

Nesse momento crítico da história do país, e da crise estrutural do capital, em que os recursos naturais, ecológicos e energéticos são disputados de forma acirrada e violenta, em que as políticas públicas de apoio aos agricultores familiares e povos originários são desmontadas, a atuação da Universidade junto a essas populações assume um caráter científico, político e social, relevante (MONFREDINI, 2019, p. 281).

Para congregar fundamentos decoloniais, a universidade necessita de reorganizações em suas práticas pedagógicas. Essas reformulações viriam no intuito de incentivar a conscientização de etnocentrismos presentes em aulas, currículos, entre outros lugares. Não obstante, urge a necessidade de desconstrução de perspectivas culturais hegemônicas que ainda permeiam atividades universitárias. A unidade *ensino-pesquisa-extensão* para a decolonialidade:

[...] deve ser consciente dos etnocentrismos, androcentrismos e antropocentrismos vigentes em praticamente todos os sistemas epistêmicos e modelos educativos. Por isso, a decolonização da educação deve ir a cabo com um processo de desconstrução intercultural do paradigma dominante, de uma despatriarcalização e desconstrução crítica do androcentrismo vigente no sistema educativo atual (ESTERMANN, 2020, p. 129, tradução nossa<sup>36</sup>).

---

<sup>36</sup> No original: Una educación descolonizadora debe de ser consciente de los etnocentrismos, androcentrismos y antropocentrismos vigentes en prácticamente todos los sistemas epistémicos y modelos educativos. Por eso, la descolonización de la educación debe ir de la mano con un proceso de desconstrucción intercultural del paradigma dominante, de una despatriarcalización y desconstrucción crítica del androcentrismo vigente en el sistema educativo actual [...]



O desenvolvimento de práticas universitárias com sentido decolonial aponta rupturas da hegemonia do discurso moderno e da lógica mercantil. Desse modo, construir uma institucionalidade universitária democrática depende de uma pedagogia alternativa que, segundo Loss e Rosa (2020), identifica-se por: a) considerar uma globalização contra-hegemônica pautada pela democratização radical da universidade e do conhecimento e que confronte a globalização neoliberal; b) ressignificar a função social da universidade mediante definição e resolução coletiva de problemas sociais; c) elaborar um projeto sustentado por forças sociais diferentes, com movimentos oriundos de populações oprimidas e negligenciadas. Assim, a decolonialidade se torna:

[...] possibilidade de humanização das relações de poder e saber nas relações multiculturais estabelecidas diariamente nos espaços da universidade, especialmente, nas salas de aulas. O modelo excludente do Estado neoliberal articulado ao paradigma da colonialidade não garante possibilidade de uma educação problematizadora, libertadora, cidadã. É nesse sentido que se impõe que a universidade reflita sobre suas práticas como forma de garantir acesso e permanência desses outros sujeitos por meio de outras pedagogias articulando ensino, pesquisa e extensão num processo indissociável com o da interculturalidade crítica (LOSS; ROSA, 2020, p. 182).

No contexto social recente, marcado pela colonialidade de poder, a universidade precisa assumir, por meio de suas práticas pedagógicas, a responsabilidade de operacionalizar o conhecimento sob princípios decoloniais. Esse movimento implica na inclusão de diversidade cultural, antropológica e epistemológica no âmbito da educação superior. Para Severino e Tavares (2020, p. 112), decorre da função formativa da universidade, isto é, de preparar “agentes gestores da vida político-social das nações, do seu alcance maior, de sua repercussão social e do fato de contar com seu equipamento teórico de análise mais competente e crítico”.

No caso brasileiro, diante da riqueza cultural proveniente de tradições indígenas e africanas, a universidade sob princípios críticos decoloniais se configura como *locus* de produção de conhecimentos novos e de reconhecimento de saberes tradicionais gerados em outras instâncias da sociedade. Nesse sentido, práticas pedagógicas universitárias são desenvolvidas com vistas à sistematização, à conservação/defesa e ao compartilhamento de diversas epistemologias e manifestações interculturais. Com esses gestos, a universidade engendra:

[...] abertura às epistemologias internas e àquelas produzidas fora de suas paredes. Em todos os casos, viabilizando efetivas trocas, com enriquecimento das partes envolvidas, mediante um efetivo diálogo horizontal que enriqueça

todas as culturas em interação, sem que nenhuma perca sua identidade (SEVERINO; TAVARES, 2020, p. 112).

No entanto, não basta a inclusão somente, isto é, inserir esquecidos e oprimidos na dinâmica universitária; é preciso reorganizar sua dinâmica de seus processos de ensino e aprendizagem. Desenvolver atividades decoloniais significa romper com fundamentos hegemônicos que permeiam as atividades dessa instituição, aspectos identificados em aulas, processos de gestão e currículos, elementos esses que ainda operam majoritariamente sob a colonialidade de poder. Assim, produzir práticas pedagógicas se configura como transgressões em múltiplas dimensões da educação superior e na assunção de princípios emancipatórios e incentivadores de justiça social e cognitiva.

Portanto, como afirma Walsh (2020), existe hoje a urgência de repensar a universidade desde a pluralidade de seres e saberes até a possibilidade de sua inter-relação e conjunção. Desse modo, insurge a evocação que todo conhecimento e todo ser humano se originam em um lugar histórica e culturalmente constituído; perspectiva a qual entendo como pertinente, porque tal proveniência importa e deve ser considerada em processos educativos em geral.

Considerar a diversidade de seres e saberes é fundamental à pedagogia decolonial, intercultural e crítica. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 36), desenvolver essa perspectiva requer a “superação de padrões epistemológicos hegemônicos” e a “afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica”. No âmbito da universidade, isso significa, como já afirmara Sousa Santos (2020b), descolonizar o currículo, o ensino, a extensão e também incorporar outras tradições de pensamento oriundas de povos marginalizados pela linha abissal constituída na modernidade.

A operacionalização da unidade *ensino-pesquisa-extensão* sob tais princípios decorre da tradução intercultural e do incentivo à ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2007a). Portanto, ela resulta da investigação de subjetividades excluídas e oprimidas pela colonialidade de poder; da identificação e emergência de suas perspectivas antropológicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas; e da inter-relação entre tais fundamentos e os hegemonicamente consolidados.

Em relação ao ensino universitário, a pesquisa-ação emerge como instrumento relevante para a produção de conhecimento e a articulação pedagógica do ensinar e do aprender. Tal relevância se dá pelas condições oferecidas por esse procedimento investigativo, isto é, elementos de exploração, identificação e insurgência de tradições, culturas e saberes diversos, aspectos advindos de sujeitos que participam desse processo

metodológico. A pedagogia da pesquisa-ação se dá pela complexidade, imprevisibilidade e fecundidade oportunizadas por acontecimentos inesperados em seu fazer investigativo (FRANCO, 2005).

Com relação ao aspecto curricular, a unidade *ensino-pesquisa-extensão* voltada para a decolonialidade perscruta o direito à voz e lugar de fala de subjetividades outrora excluídas. Desse modo, ela reformula programas curriculares com vistas a reconhecer a polifonia e identificar saberes produzidos por indivíduos historicamente discriminados como “lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2019, p. 75).

Ao ouvir vozes antes silenciadas, a institucionalidade universitária se depara com perspectivas diversas às tradicionais, percepções que contradizem, por exemplo, o dualismo entre humano e natureza. Nesse particular, cabe mencionar o caso da perspectiva indígena, que vê linguagem em coisas nas quais a perspectiva etnocêntrica não enxerga. Baseado em princípios de sua tribo, Krenak (2020, p. 16-17) afirma:

fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

As perspectivas indígenas apontam a natureza como entidade viva, com linguagem, e o ser humano como parte dela. Rios, árvores, animais, montanhas e cavernas são consideradas pessoas e não objetos passíveis de apropriação e manipulação econômica indiscriminada. Nesse sentido,

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico (KRENAK, 2020, p. 40).

A orientação para a decolonialidade é, portanto, um gesto que identifica e posiciona a universidade como instituição crítica que apreende, compreende e transforma a tessitura social. A democratização do conhecimento, a insurgência da polifonia e o objetivo de construir justiça social estão no cerne da pedagogia crítica decolonial. Ouvir outras perspectivas, como a de Krenak (2020), implica em reorientações no ensino, na pesquisa e na extensão. Sob princípios decoloniais, o ensino se torna dialógico e resultado da multivocalidade e da problematização; a pesquisa se articula na sistematização do

conhecido e na investigação do desconhecido, pautadas por referências e problemas socialmente relevantes; e, finalmente, a extensão se configura como eixo articulador de comunidades extra e intra-universitárias. Práticas pedagógicas com esses pressupostos são viáveis e sua difusão pode ser acentuada por políticas que as incentivem, tais como as de avaliação.

No caso brasileiro, a avaliação institucional e as práticas de extensão têm sido conduzidas sob princípios ora de controle, ora mercadológicos, no entanto, suas potencialidades vão além, uma vez que essas atividades podem se configurar como indutoras de qualidade nos processos educativos; aspectos voltados à democratização e à emancipação de sujeitos. Nesse sentido, algumas reflexões sobre possibilidades de políticas, avaliação e extensão se tornam pertinentes como fomentadoras de princípios decoloniais.

### 5.3 TRILHANDO OUTROS CAMINHOS: UM OLHAR ALTERNATIVO PARA POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E EXTENSÃO

As políticas de avaliação institucional e extensão concentram potencialidades para o estímulo da pedagogia crítica decolonial em práticas universitárias. Isso se dá mediante as capacidades indutoras de tais políticas, ou seja, a formulação desses processos envolve critérios e padrões esperados, aspectos nos quais sujeitos se baseiam para realizarem suas ações. Nesse sentido, se incorporados os princípios e finalidades críticos-emancipatórios, políticas de avaliação tendem a oferecer condições para a insurgência de práticas decoloniais, uma vez que:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

Os desafios oriundos do discurso pós-moderno e do devir do capitalismo às práticas pedagógicas universitárias são variados e se apresentam principalmente no campo de intencionalidades éticas e políticas. A pedagogia crítica decolonial se configura como racionalidade relevante para a construção de atividades de ensino que atendam às

demandas recentes de inclusão, diversidade e equidade. Entretanto, realço a complexidade da geração desses movimentos, considerando-se que eles dependem da ação de sujeitos com interesses e desejos singulares e distintos, além do fato de serem pressionados pela dinâmica mercantil que permeia o gerenciamento de instituições sociais.

A formulação de normas, critérios e objetivos educacionais é elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas avaliativas e de extensão. Se construídos a partir de princípios dialógicos, polifônicos e coletivos, e também com finalidades emancipatórias, esses aspectos basilares tendem a fomentar práticas pedagógicas em sentidos diversos aos tradicionalmente concebidos, isto é, de formação bancária, acrítica. Assim, políticas de avaliação e extensão institucionais, quando formuladas com princípios críticos-decoloniais, concentram potencialidades indutivas de qualidade socialmente referenciada na práxis pedagógica.

As políticas públicas de avaliação institucional em educação exercem função preponderante na orientação de atividades realizadas em escolas. Todavia, isso não significa que o solicitado/normalizado em documentos se torne automaticamente realidade como acontecimento linear, sem rupturas, tortuosidades e contradições. Além disso, realço que políticas desse tipo impulsionam, incentivam e desencadeiam ações e reações variadas de sujeitos, a depender de condicionantes, tais como: interpretações subjetivas, estruturas físicas, relações humanas, entre outras.

Políticas de avaliação e extensão pautadas por princípios pedagógicos críticos não se configuram como determinismos que enquadram sujeitos, mas como guias, orientadores, bússolas para o agir docente. Diante dos desafios oriundos do discurso pós-moderno em relação ao âmbito universitário, ressalto possibilidades críticas dessas práticas, a saber: a avaliação e a extensão podem emergir não somente como meros instrumentos, mas também como fenômenos mais amplos, pois têm condições de congregar fundamentos diferentes dos hegemonicamente constituídos pela colonialidade de poder, pressupostos que enfrentem o racismo, o sexismo, a xenofobia, entre outros problemas. Ao envolver tais princípios, políticas e práticas de avaliação e extensão podem contribuir para a problematização, a conscientização e a promoção de justiça social.

Tenho discutido em outros estudos (SILVA, 2016; SILVA; FRANCO, 2019; SILVA, 2021) a dimensão da avaliação como orientadora de práticas e instituições educacionais. Como fenômeno humano, esse processo nasce da tessitura social, do coletivo e concentra intenções ético-políticas variadas a partir de necessidades ora

divergentes, ora convergentes de subjetividades que a produzem. Sua ocorrência se dá no juízo de valor presente na dialética existencial humana, isto é, a avaliação se imbrica em escolhas e decisões.

Ao lidar com a avaliação, seres humanos a constituem sob diversas formas e sentidos. Quando essa se volta a objetos e fenômenos educativos, configura-se como avaliação educacional, um campo que extrapola características quantitativas, porque trata majoritariamente de aspectos subjetivos que envolvem o ambiente educacional. Desse modo, a avaliação opera sobre processos de ensino, aprendizagem, produção e circulação de conhecimento. Portanto:

Avaliar é multidimensional e distintivo na condição humana. Mais que a possibilidade de qualificar alguma coisa, os humanos podem **expressar** e **dialogar** sua decisão em diversas formas. Sendo ato dialógico, ou seja, ação realizada na relação entre coletivo e individualidade, recebe múltiplas finalidades éticas. Avaliação é também ação gnosiológica, pois agrega, produz ou reproduz o conhecimento do real. Portanto, sua epistemologia situa-se no estudo da racionalidade do ato de escolher e valorar, com vistas a interpretar sua essência, seus fundamentos e sentidos. Como campo de estudos, está interligado às dinâmicas políticas, sociais, culturais e econômicas que se relacionam, influenciam e são influenciadas pelas variadas formas de avaliação (SILVA; FRANCO, 2019, p. 752, grifo dos autores).

Esses aspectos se coadunam às afirmações de Dias Sobrinho (2002; 2003), que aponta a avaliação educacional como campo de lutas, pois tal área congrega disputas entre direcionamentos éticos e políticos que permeiam a educação em geral. Assim, a avaliação envolve características e composições que se alteram historicamente e culturalmente de forma a agregar: o que deve ou não ser ensinado; as finalidades de aprendizagem; as práticas que fomentam o aprender e a produção de conhecimento; a qualidade de tempos e espaços de ensino e aprendizado, entre outros elementos que se relacionam à práxis pedagógica. Assim,

A avaliação é pluri-referencial. Então, é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. Não é uma simples disciplina, com conteúdos já delimitados e modelos independentes. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Não sendo uma disciplina autônoma e bastante em si mesma, necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja minimamente entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado. Não sendo mono-referencial, expressa-se de diferentes modos e constitui distintos modelos (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15).

Como mencionado ao longo dessa tese, no contexto social recente, a universidade brasileira passa por exigências de democratização no sentido de se consolidar como *locus* de pluralidade, diálogo, respeito e equidade. Entretanto, a construção desse ambiente não depende somente de ações docentes, mas de um conjunto de forças, um esforço institucional mais amplo. As políticas de avaliação educacional podem colaborar nesse movimento ao fomentar aspectos de transformação social buscados e engendrados pela pedagogia crítica decolonial.

Enquanto prática educacional, a avaliação também sofre com variações em racionalidades pedagógicas subjacentes, ou seja, políticas e práticas avaliativas também podem servir como conformação/conservação ou modificação/transformação social. Nessa perspectiva, há dois princípios antagônicos em processos de avaliação: o controle e a formação. Por um lado, tendências controladoras tendem a racionalizar a ação avaliativa de modo a considerá-la estanque, com produtos acabados, sem alterações ao longo de seu seguimento processual. Em outra vertente, perspectivas formativas envolvem cunho pedagógico, educativo, observando e modificando a avaliação como um todo sem se prender somente ao resultado final. Desse modo, a avaliação é compreendida como:

[...] prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana. Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 197).

Construir políticas de avaliação que tenham princípios formativos, educativos e pedagógicos tem sido desafiador em várias sociedades ao redor do globo. Condições sociais emergentes na segunda metade do século XX, isto é, o avanço do capitalismo neoliberal e da globalização homogeneizante, apresentam tensões e dificuldades que pressionam e configuram políticas e práticas avaliativas como meros instrumentos de controle, quantificação e análise superficial de resultados de aprendizagem. Aspectos que, majoritariamente, buscam avaliar atividades com alto teor subjetivo, ou seja, fenômenos como os de aprendizado e ensino. Nesse sentido, a avaliação educacional congrega contradições relevantes, porque, por um lado, sofre pressão para constituir-se em recurso métrico e de controle, enquanto, por outro, é demandada a configurar-se como recurso pedagógico.

No âmbito da educação superior brasileira, a política de avaliação atual, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem se consolidado em sentido regulatório e de controle burocrático e se constitui em intensa contradição. Segundo Barreyro e Rothen (2006) e Rothen (2018), esse contrassenso é identificado nas constantes alterações no/do sistema desde sua elaboração até seu atual formato. Elaborado em 2003 e instituído em 2004, o SINAES foi concebido como articulador entre perspectivas normativas e formativas de avaliação. Integrando avaliação institucional, de cursos e estudantes, essa política tinha como objetivo fundamentar elementos pedagógicos para o aperfeiçoamento de instituições de educação superior. Contudo, alterações recorrentes têm fomentado lógicas de controle, focando em aspectos processuais quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Reafirmo a necessidade de espaços plurais, equitativos e ecológicos de saberes na institucionalidade universitária brasileira. Nesse sentido, universidades devem articular e impulsionar atividades de ensino, pesquisa e extensão para a decolonialidade. No entanto, considerando a magnitude do setor privado rentista, essas possibilidades diminuem, uma vez que a formação oferecida por tais instituições se volta majoritariamente à profissionalização acrítica. Não obstante, políticas públicas de avaliação institucional podem insurgir como indutoras de qualidade socialmente referenciada, uma vez que o Estado tem condições de atuar como agente regulador, pressionando e reorientando o funcionamento pedagógico dessas instituições. Não se trata de processo simples, mas de possível engajamento, ou seja, cabe à sociedade brasileira investir no intuito de reformular princípios e finalidades de políticas avaliativas.

Políticas de avaliação educacional são indutoras de qualidade da natureza de fenômenos pedagógicos porque tensionam práticas educativas, exercendo possíveis demandas de reconfiguração quando necessário. Destaco que, sob princípios críticos-emancipatórios, esse processo não deve ser vertical, impositivo, mas construído socialmente, em diálogo com os múltiplos sujeitos e instituições envolvidos, constituindo ações que aperfeiçoem a educação.

Por outro lado, fomentar subsídios decoloniais significa reformular políticas e práticas de extensão. Nesse sentido, realço que as instituições universitárias brasileiras precisam se aproximar cada vez mais da pluralidade cultural nacional. Utilizando a linguagem metafórica baumaniana, referência desta investigação, indico que a universidade pode se dissolver percorrendo a diversidade presente no tecido social. Nessa



perspectiva, a proximidade com movimentos sociais, bem como classes outrora excluídas de seus ambientes, institui sua “vivacidade”, como tem indicado Monfredini (2018; 2019).

Estimular, desenvolver e defender práticas e políticas de extensão sob princípios críticos, emancipatórios e decoloniais significa reforçar a pertinência social de instituições universitárias e a importância de sua interconexão com comunidades nas quais elas se inserem. Desse modo, a extensão se reconfigura ao operar alterações na dimensão pedagógica da educação superior. Assim, segundo Severino (2009, p. 262, grifos do autor):

Reencontramos aqui **a dimensão igualmente imprescindível da extensão no processo integral da formação universitária**. Com efeito, é graças à extensão que o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social, despertando-o para o entendimento do papel de todo saber na instauração do social. E isso não se dá apenas pela mediação do conceito, em que pese a imprescindibilidade do saber teórico sobre a dinâmica do processo e das relações políticas. É que se espera do ensino superior não apenas o conhecimento técnico-científico, mas também uma nova consciência social por parte dos profissionais formados pela Universidade. A formação universitária, com efeito, é o lócus mais apropriado, especificamente destinado para esta tomada de consciência, só a pedagogia universitária, em razão de suas características especiais, pode interpelar o jovem quanto ao necessário compromisso político. Esta interpelação se dá pelo saber, eis que cabe agora ao saber equacionar o poder. [...] Deste modo, a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível.

Nessa perspectiva, cabe sugerir que políticas de avaliação podem fomentar as de extensão, consolidando práticas que insiram sujeitos educandos e educadores em ações que alteram o contexto social à sua volta. A extensão demandada na contemporaneidade é aquela que aproxima, que conecta a universidade a seus arredores e escapa dos efeitos de somente se estender. Destaco que é necessário alterar a **extensão ao social** para a **conexão com o social**.

No âmbito da educação superior brasileira, a extensão tem sido praticada de modo “eventista-inorgânico”, como aponta Reis (1996) e Kochhann (2019). Entretanto, ela pode ser reconfigurada para abranger aspectos orgânicos e processuais, isto é, tornar-se prática constante que permeia outras atividades pedagógicas, tais como aulas e investigações científicas. Ademais, se incorporados princípios críticos-emancipatórios, a extensão “pode oferecer elementos de emancipação aos sujeitos coletivos a partir de: conscientização e prática de seus direitos” (KOCHHANN, 2019, p. 165).

Em suma, políticas de avaliação e extensão podem engendrar ou estimular reformulações em práticas pedagógicas. No caso do Brasil, a prevalência da lógica mercantil pode ser confrontada por incentivos à democratização do conhecimento; um democratizar que pode se articular ao descolonizar e ao desmercantilizar. Para isso acontecer, torna-se imprescindível a reorientação de princípios e finalidades das pedagogias voltadas para a decolonialidade e a promoção de justiça social.

\*\*\*

A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade congrega alterações no capitalismo e tendências de pós-verdade, elementos que engendram rebatimentos em instituições educacionais. Tratam-se de críticas, tensões e possíveis reformulações que a discursividade pós-moderna produz a partir de questionamentos aos fundamentos modernos.

A universidade é uma instituição social com finalidade educativa e que busca congrega ensino, pesquisa e extensão mediante a operacionalização de conhecimento. Ademais, ela também articula entendimentos sobre razão, verdade e progresso. Contudo, o discurso pós-moderno produz críticas e possíveis alterações a esses aspectos, o que, de certa forma, impacta na própria concepção de universidade e em práticas pedagógicas relacionadas.

A discursividade pós-moderna e o devir do capitalismo contemporâneo produzem derretimentos de princípios e finalidades tradicionais da universidade. A noção de universidade líquida indica o esgotamento do elitismo na sua organização e no seu funcionamento. Esse é um movimento complexo e ambivalente, haja vista que agrega simultaneamente o aprofundamento da mercantilização indiscriminada e as demandas pela democratização de práticas pedagógicas via aspectos multiculturais.

A universidade líquida sugere a prevalência da massificação do acesso via lógica mercantil. No caso brasileiro, a ampliação com princípios mercadológicos tem aumentado a oferta de formação tecnicista, geralmente de caráter profissionalizante e acrítico. O ambiente de mercado com finalidades lucrativas no qual instituições universitárias estão inseridas favorece a manutenção de pedagogias transmissivas, bancárias e que sustentam o *status quo*.

O devir do capitalismo e críticas pós-modernas rebatem em atividades pedagógicas, produzindo tensões de caráter variado. Nessa perspectiva, essas práticas têm de lidar com contradições referentes a princípios e finalidades do processo educacional,

aspectos vinculados às compreensões éticas, políticas e epistêmicas. Desse modo, questiono: na esfera ética, educa-se com base na alteridade ou no individualismo? Com relação à política, a educação se volta para construção de práticas e instituições solidárias ou competitivas? E no aspecto do conhecimento, os processos pedagógicos se configuram com determinismos ou para a diversidade e a ecologia de saberes?

Com base em perspectivas críticas e decoloniais, essas perguntas são respondidas por orientações e práticas pedagógicas baseadas na alteridade, na solidariedade e na diversidade de saberes, culturas e tradições. A pedagogia crítica e decolonial insurge como subsídio relevante para a reorientação de práticas, instituições e políticas educacionais, pois oferece resistências e enfrentamentos à lógica mercantil e à reificação da vida em geral. No entanto, incentivar essa abordagem depende de alterações em ações de sujeitos e comunidades, gestos que podem ser construídos de modo individual e/ou coletivo. Com isso, urge a necessidade de repensarmos políticas públicas de avaliação, formação de professores, práticas de extensão, entre outras. O desafio não é simples, mas podemos superá-lo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um fenômeno social e multidimensional caracterizado por aspectos éticos, políticos e culturais. Desse modo, trata-se de ocorrência histórica mediada por elementos subjetivos que variam conforme contextos diversos. Portanto, práticas educacionais se vinculam a princípios e finalidades constituídos coletiva e historicamente.

Como ciência da educação, a Pedagogia se desenvolve baseada em fundamentos e objetivos que se alteram ao longo do tempo, assim, desde a *paideia* grega até a contemporaneidade, o saber-fazer pedagógico se configura como prática que articula conhecimento e congrega apreensões sobre razão e verdade. Quer seja por sentidos religiosos medievais ou pelo aspecto secular da modernidade, a educação emerge como meio de formação humana.

Com o desenvolvimento do capitalismo e as alterações histórico-culturais ocorridas ao longo do século XX, o caráter formativo da educação tem sofrido tensões. São pressões que questionam bases e sentidos de processos educativos, haja vista que esses não garantem a inserção automática ao mundo do trabalho, bem como não têm propiciado formações satisfatórias para a superação de desigualdades sociais e impedimento da degradação ambiental.

Outrossim, o devir material e cultural recente tem indicado perspectivas éticas individualistas e competitivas que atingem diretamente um possível horizonte comum, coletivo e cooperativo que a educação pode buscar. Nesse sentido, instituições educacionais lidam com desafios que envolvem sua pertinência social, seu funcionamento e a operacionalização de práticas pedagógicas. De certo modo, são problemas que estão articulados na transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade.

A modernidade surgiu como ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural, entretanto, a partir de meados do século XIX, a convergência entre modernidade e capitalismo produziu processos de degradação da vida em geral. Além de as promessas modernas de igualdade, liberdade, paz e domínio da natureza não se realizarem, elas também serviram de fundamento para práticas de exclusão e opressão.

A promessa da igualdade não foi alcançada em virtude da intensa concentração de riqueza por uma parcela ínfima da população mundial. Por outro lado, o ideal de liberdade foi atingido pelas constantes violações de direitos humanos em várias regiões do planeta. Por sua vez, o objetivo moderno de paz tem sido mal desenvolvido, uma vez

que as guerras do século XX e os genocídios mataram mais pessoas que em qualquer outro período histórico. Soma-se a isso a meta de domínio e controle da natureza, que tem custado a destruição ambiental e uma crise ecológica sem precedentes na história humana.

A natureza parece querer nos expulsar desse planeta. No intuito de dominá-la, nós a instrumentalizamos e agora vivenciamos a possibilidade de colapso da sustentabilidade em geral. Ademais, milhões de humanos vivem em condições indignas de existência, enquanto parcelas cada vez menores desfrutam do avanço econômico e científico alcançados mediante a exploração indiscriminada de recursos. A encruzilhada de desafios da transição paradigmática se dá entre promessas não cumpridas da modernidade e condições de indignidade e desigualdade social que permeiam a existência humana pelo mundo.

A modernidade tornou-se um paradigma hegemônico; tal consolidação se deu com a ascendência do capitalismo. O devir da (re)produção material durante essa era avançou a tecnologia e possibilitou novos meios de produção; impulsionou o desenvolvimento dos meios de transporte que alteraram a percepção de espaço-tempo e diminuíram distâncias; difundiu o capital transnacional e aperfeiçoou a ciência. O progresso fundado na racionalidade iluminista promoveu mudanças e engendrou implicações em relações e práticas sociais. Não obstante a prosperidade produzida, esse crescimento econômico não foi universal e socialmente compartilhado, portanto, não impediu tragédias, guerras, genocídios, etnocídios, escravidão, colonizações, miséria, entre outros eventos similares.

Esses apontamentos levam a um esgarçamento da modernidade. Seu discurso concebe o mundo como ordenado, linear e possível de ser explicado de forma racional; ele se consolida, entre outros aspectos, na industrialização e no devir científico. No entanto, conforme tentei argumentar ao longo do texto, tal lógica apresenta limites na atualidade, considerando-se os desafios ecológicos que estamos a enfrentar. É preciso reorganizar a dinâmica produtiva de modo a garantir a sustentabilidade da existência humana, o que indica a necessidade de reconsiderarmos princípios e finalidades da ciência e da racionalidade moderna. Nessa perspectiva, a transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade gera e está articulada às contradições e aos questionamentos a essas bases.

Assim como “modernidade” tem se configurado como discurso paradigmático que envolve formas de sentir, pensar e agir, a formação discursiva pós-moderna tem sido identificada por enunciados que criticam fundamentos modernos e apontam alterações

econômicas, sociais e culturais. A segunda indica uma espécie de transição do ambiente sociocultural moderno para outra dinâmica que mantém, aprofunda ou supera elementos componentes da primeira. Se a discursividade moderna envolveu aspectos histórico-culturais emergentes entre os séculos XVI e XX, o discurso pós-moderno se constitui como sua crítica e congrega condições materiais surgidas ao longo do século XX.

As críticas pós-modernas se direcionam a elementos de natureza variada. No caso da economia, temos alterações no trabalho, mudanças oriundas do avanço tecnológico que trouxe novas revoluções industriais e formas de produção de bens e serviços, especialmente a partir da emergência da internet e da inteligência artificial. O advento de novas tecnologias da informação e comunicação na segunda metade do século XX possibilitou a emergência de uma sociedade em rede e intensificou a globalização mediante a circulação acelerada de dados. Tal processo veloz de digitalização tem produzido transformações no capitalismo hegemônico. Em outros termos, nos dois últimos séculos, o capitalismo tem se modificado de um regime de acumulação fordista para sua configuração mais recente, de caráter flexível.

No âmbito sociocultural, tanto capitalismo quanto globalização, aliados às mídias de massa, estimulam um consumismo irrefreável que aliena sujeitos e reifica a vida. Se considerarmos as grandes navegações como aspecto distinto da emergência da modernidade, atualmente é a velocidades de redes digitais que aprofunda e amplia o contato intercultural para níveis consideráveis e exerce função semelhante na transição paradigmática.

Com relação ao conhecimento, a modernidade significou a emergência da ciência e a ruptura com dogmas religiosos. Esse processo auxiliou no avanço tecnológico e no aumento da expectativa de vida de boa parte da população mundial. Entretanto, desafios recentes requerem novas concepções de ciência, tais como a aceleração de mudanças climáticas causadas pela ação humana e a persistente desigualdade social. Essas demandas indicam a necessidade de posturas epistemológicas que dialoguem com saberes tradicionais, como, por exemplo, os oriundos de povos originários das Américas. Tal movimento se torna necessário uma vez que essas culturas foram negligenciadas pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento e congregam outras compreensões antropológicas, cosmológicas e ontológicas que envolvem entendimentos diferentes sobre o ser humano e sua presença na natureza.

As críticas pós-modernas envolvem aspectos de ordens econômica, cultural e epistêmica e engendram implicações de ordem política, cultural e epistêmica às bases e

objetivos de práticas e instituições sociais. Os dados do presente estudo indicam que esse discurso tem sido produzido há mais de um século. Com olhar arqueológico, sugiro a procedência da discursividade pós-moderna a partir de críticas nietzschianas referentes à articulação entre linguagem, conhecimento, ciência, razão e verdade. Portanto, o pós-modernismo se constituiu mediante lacunas do discurso moderno, com isso, tensões encontradas em contradições, tais como relativismo e dogmatismo, mentira e verdade, racional e irracional articulam debates entre postulados de ambas as linhas de pensamento. Em outros termos, esse contraste dinamiza a transição paradigmática.

Com base em um processo arqueogenealógico, o discurso pós-moderno congrega posicionamentos antagônicos, complementares e/ou divergentes sobre o devir da razão e o desenvolvimento de relações materiais que permeiam a existência humana. Desse modo, aponto que a polissemia da palavra “pós-modernidade” tem a ver com disputas internas encontradas nessa própria discursividade e em sua dicotomia com a modernidade.

É possível afirmar que o pós-modernismo produz aspectos ora positivos, ora negativos que se transmutam a depender das formas como são compreendidos ou reproduzidos. Assim, por um lado, ele pode produzir relativizações, sensações de vazio e desorientações, mas, por outro, também enseja reflexões e práticas sociais que reorganizam instituições e movimentos vinculados à univocidade, ao etnocentrismo e a regimes de dominação. Em síntese, o mesmo discurso capaz de relativizar é também o que pode sugerir horizontes decoloniais, dialógicos e multiculturais.

A discursividade pós-moderna se alia ao devir material do capitalismo, pois concentra interpretações sobre esse sistema econômico-político. Nesse sentido, torna-se possível identificar duas correntes no interior dessa formação discursiva, isto é: uma primeira na qual indica-se aceitação, conformação e conservação do *status quo* contemporâneo; e uma segunda, que sugere resistências, insurgências e a construção de alternativas e do aperfeiçoamento social. Contudo, para que essa última floresça e se amplie, ela precisa ser estimulada e difundida, para seguir tensionando práticas e buscando afetividade; um amor pelo estranho, pelo não nascido e pela verdade construída dialogicamente. Essa perspectiva concentra, portanto, respeitos pelo outro desconhecido, pelo futuro emergente e pelo diferente que questiona dogmas e visões absolutas de mundo.

Os dados aqui investigados indicam o devir do sistema capitalista e alterações culturais em sociedades ocidentais como elementos que têm sido articulados e

interpretados na discursividade pós-moderna. Desse modo, são aspectos da cultura contemporânea que se interconectam em uma perspectiva ética individualista, incentivada pela lógica neoliberal, capaz de desenvolver um ambiente de fragmentação social. A modernidade se desenvolveu com a antinomia entre controle e emancipação, a pós-modernidade, por sua vez, configura-se no antagonismo entre relativismo e dogmatismo, entre valorização da diferença, da alteridade e perspectivas etnocêntricas.

O discurso pós-moderno, junto com as transformações do sistema capitalista, implica em reformulações nas práticas e instituições sociais. Esse discurso questiona, critica e instiga reflexão - quiçá reorientação - de princípios éticos e políticos. Se considerado em sua radicalidade, o pós-modernismo pode levar ao vazio, ao niilismo e ao relativismo. Entretanto, essa formação discursiva também oportuniza ampliar perspectivas, ouvir o outro e construir princípios comuns, coletivos e interculturais.

A pós-modernidade foi surgindo nas lacunas do discurso moderno. A contradição entre um e outro ponto de vista se apresenta na transição paradigmática que leva a repensar fundamentos cosmológicos, ontológicos, antropológicos e epistemológicos. A educação está diretamente imbricada nesses princípios, porque suas práticas e instituições dependem da compreensão de bases culturais, éticas e políticas. O fenômeno educativo se dá na mediação entre entendimentos a respeito de ideias como verdade, razão, conhecimento, sujeito e progresso. Quando essas são pressionadas, a educação também é.

De certo modo, a discursividade pós-moderna congrega relativizações do ideal de verdade, levando-o ao perspectivismo. Um gesto de caráter ambivalente, pois incentiva o respeito e o convívio com diferenças, mas oferece margem ao relativismo do conhecimento e à ampliação de práticas discursivas que objetivam a desinformação. Nessa situação, a educação se encontra desafiada a operar com fundamentos rígidos ou princípios variáveis vindos das posições subjetivas de indivíduos que nela se envolvem.

Instituições educacionais como a universidade operam processos de produção de conhecimento, ou seja, fenômenos de ensino e aprendizagem. Posturas perspectivistas relacionadas às contradições entre certo e errado, bom e ruim, falso e verdadeiro podem gerar desorientações que prejudicam o trabalho docente e as práticas educativas em geral. A transição paradigmática entre modernidade e pós-modernidade congrega alterações no capitalismo e tendências de pós-verdade, elementos que engendram rebatimentos em instituições educacionais.



A universidade é uma instituição social com finalidade educativa e está voltada ao ensino, à aprendizagem, à cultura e ao conhecimento. Ademais, ela articula entendimentos sobre razão, verdade e progresso. Todavia, o discurso pós-moderno produz críticas e possíveis alterações nesses aspectos, o que, de certa forma, impacta nas concepções de universidade e de suas práticas pedagógicas.

A discursividade pós-moderna e o devir do capitalismo contemporâneo produzem derretimentos em aspectos tradicionais da universidade. A noção de universidade líquida sugere o esgotamento do elitismo na organização e no funcionamento da institucionalidade universitária. Um movimento ambíguo que agrega, de modo simultâneo, o aprofundamento da mercantilização indiscriminada da educação e demandas pela democratização do conhecimento via práticas interculturais.

O desejo de universalização do acesso à educação superior tem sido o maior desafio da discursividade pós-moderna e é oriundo de alterações econômicas e culturais ocorridas a partir de meados do século XX. A noção de universidade líquida indica o derretimento de concepções elitistas que a posicionam como espaço reservado para poucos. Além disso, a pós-modernidade indica fragilizações nos conceitos de verdade e ciência, movimentos que apontam rupturas em possíveis dogmatismos presentes em práticas pedagógicas universitárias.

A ideia de universidade líquida sugere processos complexos e ambivalentes, uma simultaneidade que aponta para a dessacralização do espaço-tempo universitário, tanto pelo aprofundamento da mercantilização quanto pelas exigências por democratização em práticas pedagógicas e institucionais. Esses movimentos alteram princípios éticos, políticos e epistêmicos para a integração de bases antropológicas, cosmológicas e epistemológicas oriundas da pluralidade da existência humana.

A complexidade do derretimento da universidade envolve, entre outros aspectos: a) a diversificação de organizações acadêmicas; b) as tensões da lógica mercantil relativas à dinâmica estrutural e pedagógica; c) a aceleração e intensificação de práticas pedagógicas em ritmo de compressão do espaço-tempo; d) as tendências de superação do elitismo e do dogmatismo em dispositivos hierárquicos, curriculares e de ensino; e) o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que possibilitem a reconstrução da institucionalidade universitária sob princípios crítico-decoloniais. Esses elementos concentram disputas e contradições, pois reúnem concorrências sobre valores, fundamentos e finalidades de práticas educacionais ligados ao debate paradigmático entre modernidade e pós-modernidade.

De certo modo, universidade líquida significa desencastelar a institucionalidade universitária. Esse processo indica rupturas com o perfil elitista e os princípios modernos de ciência e de “torre de marfim”. Portanto, a perspectiva sólida na qual a universidade esteve fundamentada e que a colocou em posição de um relativo distanciamento social, tende a se dissolver fazendo emergir sua forma líquida, fluída e flexível, que pode levar tanto a perspectivas emancipatórias e de justiça social quanto atender acriticamente aos interesses do mercado. No entanto, compreendo que esse processo de derretimento oferece margens à democratização do conhecimento, à interculturalidade e à insurgência contra dogmatismos.

O processo de derretimento da concepção de universidade moderna, infelizmente, sugere a prevalência do movimento de massificação via lógica mercantil. No caso brasileiro, a ampliação de princípios mercadológicos tem aumentado a oferta de formação tecnicista, de caráter profissionalizante e acrítico. Nesse sentido, o ambiente de mercado identificado na proliferação de instituições com finalidades lucrativas favorece a manutenção de pedagogias transmissivas, que sustentam o *status quo* em detrimento de processos formativos críticos e humanistas.

De forma a alterar a lógica dessa ambivalência, torna-se necessário investir na democratização de princípios, finalidades e também no funcionamento da universidade em geral. Uma de possíveis formas de insurgência contra a perspectiva mercantil é a orientação e a defesa da universidade como instituição social de caráter público, do e para o coletivo. Desse modo, práticas e políticas pedagógicas precisariam ser reformuladas no âmbito de suas bases e objetivos, haja vista a necessidade da alteração fundamentos do discurso moderno, tais como: a distinção entre sujeito e natureza, o cientificismo e o indiscriminado desenvolvimento econômico via maximização de lucros.

Dessa forma, cabe a nós, enquanto sujeitos e cidadãos, orientarmos os caminhos que são/serão percorridos. Com o sentido de sugerir algumas perspectivas para as universidades brasileiras, ressalto como relevantes: práticas e políticas pedagógicas socialmente referenciadas que auxiliem na produção de justiça social e cognitiva; formações que agreguem tanto profissionalização quanto pensamento crítico e cidadania; perspectivas epistemológicas que promovam a ecologia de saberes; e abertura à diversidade e à pluralidade de ideias e comportamentos.

O contexto histórico-cultural posterior a 1950 oferece cada vez mais espaços ao niilismo, ao hedonismo e ao relativismo. Ao que parece, a humanidade vê o caminho a frente sem segurança, sem validade, sem fundamentos. Nesse sentido, reforço a

necessidade de construirmos resistências e alternativas coletivas, cooperativas e solidárias para insurgirmos diante de tais aspectos.

A formação discursiva pós-moderna tem a potencialidade de impactar e alterar fundamentos de práticas e instituições sociais. Desse modo, a presente tese teve como pergunta-problema: quais os rebatimentos do discurso da pós-modernidade para epistemologia de práticas pedagógicas em universidades? Agora, ao final desse estudo, é possível indicar algumas respostas a essa questão.

Os rebatimentos do discurso pós-moderno são de ordem intencional, ou seja, de intenções éticas, políticas e epistêmicas subjacentes às práticas. Esses aspectos envolvem críticas e, de alguma forma, exercem influências e orientações em práticas pedagógicas, quer sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão, identificadas em aulas, programas curriculares, eventos, entre outros contextos. Nesse sentido, docentes, gestores e instituições universitárias se deparam com escolhas e perguntas como: formar para quê? De quais formas?

As intencionalidades mencionadas congregam contradições referentes a princípios e finalidades do processo educacional; aspectos vinculados a compreensões éticas, políticas e epistêmicas. Esse contraste envolve algumas questões, tais como: na esfera ética, educa-se com base na alteridade ou no individualismo egoísta? Com relação à política, a educação se volta para o comum, para o solidário ou para a competição? E no aspecto do conhecimento, os processos pedagógicos se configuram com etnocentrismos ou para a ecologia de saberes?

Baseado em perspectivas críticas e decoloniais, penso que essas perguntas são melhor respondidas por orientações e práticas pedagógicas que se fundam na alteridade, na solidariedade e na diversidade de saberes, culturas e tradições. A pedagogia crítica e decolonial emerge como subsídio de reorientação de práticas, instituições e políticas educacionais, pois oferece resistências e enfrentamentos à lógica mercantil e à reificação da vida. Contudo, incentivar tal perspectiva depende de mudanças em ações de sujeitos, em gestos que podem ser construídos de modo individual e/ou coletivo. Com isso, temos a urgência de se repensar políticas públicas de avaliação, formação de professores, práticas de extensão, entre outras.

A pedagogia crítico-decolonial é uma vertente que concebe a diversidade de subjetividades, nega a unicidade da razão e busca produzir a superação de desigualdades sociais e o enfrentamento a regimes de opressão. Baseada no diálogo - que aliás parece faltar em sociedades contemporâneas - ela pode fundamentar práticas pedagógicas que

objetivem o fim da colonialidade de poder identificada em “ismos” pertinentes, como o classismo, o sexismo, o racismo e o machismo. Com essa perspectiva, aulas, currículos, pesquisas, avaliações e projetos de extensão podem congregam elementos de alteridade e dialogia que confrontem o tecnicismo e formem para a cidadania.

Em postura de práxis, para produzir a pedagogia mencionada, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas de avaliação institucional e extensão diferenciadas, isto é, que tenham como objetivo o aperfeiçoamento social e o aprimoramento de práticas pedagógicas. Devido ao contexto brasileiro, a avaliação pode induzir aspectos inclusivos a essas atividades, superando assim meras formalidades de inserção de componentes curriculares e demandando práticas que efetivamente garantam a participação de universidades nas comunidades em que elas se inserem. Por outro lado, políticas de extensão, sejam elas construídas pelas próprias instituições ou induzidas pela ação estatal, têm o potencial de promover diálogo permanente com públicos que habitam o “extra muro” universitário, fazendo com que excluídos da produção educacional desse contexto se tornem participantes ativos.

O discurso pós-moderno e o dever do capitalismo têm exigido reformulações em práticas pedagógicas universitárias. Como as epígrafes que abriram essa tese sugerem, os sólidos, quando sofrem pressões, se quebram ou endurecem, mas os líquidos podem se modificar e assumir novas configurações. A universidade tanto pode absorver demandas de modo conformista e se integrar automaticamente à dinâmica mercantil quanto contrariar tal perspectiva e ser posicionada como bem público de pertinência e interesse social. No entanto, reforço: essa escolha depende de nossas posições perante as condições histórico-culturais recentes.

O contexto contemporâneo, objeto do discurso pós-moderno, tem se apresentado com rápido desenvolvimento tecnológico. Esse avanço tem sido apreendido e difundido como recurso à reificação, à coisificação e à mecanização da vida em geral. O dever da tecnologia é importante, porque seu aperfeiçoamento pode incentivar melhores condições existenciais para a humanidade. Entretanto, esse movimento não pode servir de instrumento para a exclusão, opressão e indignidade. Nesse particular, realço a relevância de práticas pedagógicas críticas-decoloniais que operam no intuito da formação democrática, da conscientização política e que identificam a tecnologia como instrumento para o bem viver e não para o domínio indiscriminado do humano sobre o humano ou do humano sobre o não-humano.

Cabe lembrar que esse trabalho não esgota as discussões aqui empreendidas, pois se trata de assuntos de larga complexidade e amplitude. O olhar arqueogenealógico aqui desenvolvido é apenas um ponto no universo amplo de possibilidades compreensivas. Não obstante, espero estimular novos estudos empíricos sobre práticas pedagógicas universitárias na contemporaneidade, investigações que procurem explorar, ouvir e analisar percepções de alunos, gestores e professores sobre elementos que compõem a narrativa pós-moderna e a transição paradigmática.

Mais que isso, espero estimular reflexões e possíveis reformulações em políticas públicas no âmbito da educação superior brasileira; alterações que façam emergir condições e práticas pedagógicas mais democráticas e interculturais, além de aspectos que identifiquem o conhecimento e a educação como práticas variáveis, dependentes da diversidade existencial e com o objeto de melhoria do coletivo social.

Esse trabalho buscou indicar caminhos e desenvolver compreensões sobre as perspectivas positivas da disputa entre modernidade e pós-modernidade. Desse modo, pretendeu contribuir para o desenvolvimento de novas investigações que venham a explorar enunciados e tendências pós-coloniais, considerando as culturas, os saberes e as tradições de povos subjugados e silenciados como fundamentos de uma possível nova dinâmica social que articule paz, cooperação e comunhão.

Em suma, a principal contribuição dessa tese é a difusão de perspectivas sobre a universidade como instituição social forte, necessária e relevante, capaz de oferecer formação crítica e humanista. Institucionalidade que, mesmo sofrendo com alterações em princípios e finalidades, segue socialmente importante para o acolhimento e o incentivo de movimentos insurgentes que apontem a urgência do pensamento crítico e intercultural, elevando elementos formativos que enfrentem desinformações e desigualdades sociais e aspectos que identifiquem diferenças como objetos de estudo e símbolos da pluralidade que compõem o humano. Buscar unidade na diversidade é um objetivo da universidade. Aliás, ainda pode ser sua maior meta.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- ABEL, Günter. Verdade e Interpretação. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 12, p. 15-32, 2002.
- ABREU, Gilberto Andrade de. **A deserção da história: o pós-modernismo e o neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global – um mal estar mais que uma ruptura**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.
- AFFONSO, Carlos. Como a Internet está reinventando a solidão. **Uol**. 29 ago. 2018. Disponível em: <https://tecfront.blogosfera.uol.com.br/2018/08/29/como-a-internet-esta-reinventando-asolidao/?fbclid=IwAR05VIHxj9KVUliFoynBWeFl01H3SL513al3yz9coMOcBBkgTBFS0BNf4Ds>. Acessado em: 8 nov. 2019.
- ALEXANDRE, Elimar Rodrigues. **Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente**. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos (UCS), Santos, 2020.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, out. 2014.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. p. 107-259. 2008.
- ALMEIDA FILHO, Naomar; SOUZA, Luis Eugenio. Uma Protopia para a Universidade Brasileira. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 28, n. 105, p. 1-19. 2020.
- AMARAL, Mirian Maia do; NUNES, Lina Cardoso. Pesquisa acadêmico-científica nas instituições de ensino superior: do faz-de-conta à realidade do mundo digital. **Cadernos EBAPÉ**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 99-112, mar. 2009.
- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola. 2002.
- AZEREDO, Vânia Dutra de. Lyotard e Nietzsche: a condição pós-moderna. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 30, p. 33-58, 2012.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Renata Peres. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões**. 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

BARNETT, Ronald. **Being a University**. Londres: Routledge. 2010.

BARNETT, Ronald. The coming of the ecological university. **Oxford Review of Education**, Londres, v. 37, n. 4, p. 439-455, ago. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

BATKO, Roman. Liquid University. In: KOCIATKIEWICZ, Jerzy; KOSTERA, Monika (Orgs.). **Liquid Organization: Zygmunt Bauman and organization theory**. Londres: Routledge. p. 104-119. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar. 2008c.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos: sobre ética pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar. 2011.

BAUMAN, Zygmunt **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar. 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Transformações sexuais e amorosas: derrocada dos tabus na era do amor on-line. In: BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em Tempos Líquidos**: transformações no terceiro milênio. Rio de Janeiro: Zahar. p. 59-89. 2018.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **O niilismo em Nietzsche e a ambivalência em Bauman**: uma leitura possível do modelo civilizatório ocidental. 2003. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida; RAU, Débora Toniolo; KOBREN, Roseane Dalpiaz; BRECAILO, Daianne. Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 183-194, maio/ago. 2006.

BELAUNDE, Luisa Elvira. Viver bem e a cerâmica: técnicas artefatuais e sociais na Amazônia. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 185-200, jul./dez. 2017.

BELLONI, Isaura. Função da Universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **Universidade e Educação**. Campinas: Papirus. p. 71-78. 1992.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 143-162, dec. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso)>.

BENZAQUEN, Júlia. **Universidade dos Movimentos Sociais**: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. 2011. 343 p. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, 2011.

BENZAQUEN, Júlia. A Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Entrevista com o Prof. Boaventura de Sousa Santos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 917-927, jul./set. 2012.

BLANCO, Jorge Polo; AGUIAR, Eleder Piñero. El buen vivir como discurso contrahegemónico: postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 1-31, 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BRAGA, Priscilla. **O processo da hipermodernidade**. 2010. 80 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2010.



BRANDÃO, Zaia. A identidade do campo educacional. In: BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola. p. 73-84. 2002.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 231, de 29/11/1968, Seção 1, p. 1. 1968.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05/10/1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 248, de 23/12/1996, Seção 1, p. 27833-27841. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.260 que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências, de 12 de julho de 2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 135, de 13/07/2001 Seção 1, p. 1-4. 2001.

BRASIL. Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 10, de 14/01/2005 Seção 1, p. 78. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, de 25/04/2007, p. 7. 2007.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 243, de 19/12/2018, seção 1, p. 49, 2018.

BREZINKA, Wolfgang. **Philosophy of educational knowledge**. Londres: Kluwer Academic. 1992.

CALHOUM, Craig. Academic Freedom: public knowledge and the structural transformation of the University. **Social Research**, New School, v. 76, n. 2, p. 561-598, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: EDUNESP. 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANN, Oliver. Machines will do more tasks than humans by 2025 but robot revolution will still create 58 million net new jobs in next five years. **World Economic Forum**. 17

set. 2018. Disponível em: [https://www.weforum.org/press/2018/09/machines-will-do-more-tasks-than-humans-by-2025-but-robot-revolution-will-still-create-58-million-net-new-jobs-in-next-five-years?fbclid=IwAR1sWgTE6tIAdeYylNztGLPli3D6DHnP0m2dW\\_oMxXM5pGpDsioY6lL4Rns](https://www.weforum.org/press/2018/09/machines-will-do-more-tasks-than-humans-by-2025-but-robot-revolution-will-still-create-58-million-net-new-jobs-in-next-five-years?fbclid=IwAR1sWgTE6tIAdeYylNztGLPli3D6DHnP0m2dW_oMxXM5pGpDsioY6lL4Rns). Acessado em: 8 nov. 2019.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusto Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

CARNEIRO, David Antonio Silva. **História esquemática da educação e das universidades no mundo**: surto da primeira universidade do Brasil. Curitiba: EDUFPR. 1984.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: EDUNESP. 1996.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió. (Org.) **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes. p. 211-222. 1999.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã. 1996.

COELHO SANTOS, Tânia. Desmentindo ou inexistência do outro: a era da pós-verdade. **Revista aSEPHallus**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 4-19, mai./out. 2016.

COWEN, Robert. Performativity, Post-Modernity and the University. **Comparative Education**, Taylor & Francis, v. 32, n. 2, p. 245-258, 1996.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, José Ricardo. Modernidade, pós-modernidade e emancipação na perspectiva da ética da alteridade. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1313-1362, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade Temporã**: o ensino superior da Colônia a era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez. 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

CUNHA, Maria Isabel; MOOG PINTO, Marialva. Qualidade e Educação Superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006. 233 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.

DENTZ, Volmir Von. **O problema da verdade nas teorias pós-críticas**: desdobramentos para a educação. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

DENTZ, Volmir Von. **As tendências pós-críticas na pesquisa em educação**: análise filosófica e crítica ontológica. 2015. 393 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Campinas: CEMODECOM. 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2011.

DEWEY, John. **La ciencia de la educación**. Buenos Aires: Losada. 1941.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: breve tratado de filosofia de educação. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1952.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3ª ed. São Paulo: Nacional. 1979.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Afrontamento. 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular. p. 13-62. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções de Universidade**. Fortaleza: EDUFC. 1983.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados. 2001.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. p. 24-34. 2005.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

ECO, Umberto. Perché le università? **Universitas**, v. 35, n. 131, p. 1-5, fev. 2014.

ESTERMANN, Josef. Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y decolonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 117-134, jun. 2020.

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 1-21, 2020.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel. 1995.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel. 1997.

FERENHO, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 550-563, ago./nov. 2016.

FERREIRA JR., Wanderley. A Universidade na Era da Técnica – Tarefas e Desafios. **Aprender (Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação)**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 10, p. 223-254, 2008.

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e metodologia em Michel Foucault. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 411-420, jul./set. 2015.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLORES, Pablo Jamilk. Inferências falseadoras como base para a pós-verdade. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 18, n. 41, p. 20-32, dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense–Universitária. 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Loyola. 1999.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42ª ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia**. 2001. 251 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai./ago. 2017a.

- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, mai./ago. 2017b.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia Crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral; MESQUISA, Silvana (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro: ENDIPE. p. 647-669. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33ª ed. São Paulo: Cortez. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a Filosofia da Modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 23-45, 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas: Autores Associados. 2005.
- FRIAS, Sónia. Fatima Al-Fihri: um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez. **Faces de Eva**, Lisboa, n. 32, p. 177-182, 2014.
- GALLEÃO, Antonio Miranda. **Trabalhador-estudante de graduação: utopias e contradições**. 2020. 509 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos (UCS), Santos, 2020.
- GALLO, Silvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação: lógicas e tendências metodológicas**. 1987. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1987.
- GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes. p. 111-117. 1999.
- GIACOIA JR., Oswaldo. Sonhos e os pesadelos da razão esclarecida. **Revista Olhar**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 9-35, jan./jun. 2003.

- GIACOIA JR., Oswaldo. Bio-poder e pós-humanismo. **Argumentos (Revista de Filosofia)**, Fortaleza, v. 11, n. 21, p. 7-25, jan./jun. 2019.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas. 2010.
- GIRARDI, Eduardo Paulon; MELLO-THÉRY, Neli Aparecida; THÉRY, Hervé; HATO, Julio. Mapeamento do trabalho escravo contemporâneo no Brasil: dinâmicas recentes. **Espaço e Economia (Revista Brasileira de Geografia Econômica)**, [online], n. 4, 2014. Acessado em 15/03/2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/804>
- GOERGEN, Pedro. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-28, jul. 1996.
- GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da Pós-Modernidade. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 53-65, jul. 1997.
- GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados. 2005a.
- GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos. **Avaliação**, Campinas, v. 10, n. 2, jun. 2005b.
- GOERGEN, Pedro. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, set./dez. 2006.
- GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.
- GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **Eccos**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, mai./ago. 2012.
- GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.
- GOERGEN, Pedro. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. **Espacios em Blanco - Revista de Educación**, Tandil, v. 2, n. 29, p. 277-292, jul./dez. 2019.
- GOERGEN, Pedro. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020.
- GONÇALVES, Sérgio Campos. O método arqueológico de análise discursiva: o percurso metodológico de Michel Foucault. **História e-História**, Campinas, v. 1, p. 1-21, fev. 2009.

- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. p. 455-491. 2010.
- HABERMAS, Jürgen. Modernity *versus* Postmodernity. **New German Critique**, n. 22, p. 3-14. 1981.
- HABERMAS, Jürgen. A Ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes. 2012.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª. ed. 1ª. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 26ª. reimp. São Paulo: Loyola. 2017.
- HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva. 1990.
- HUME, David. **Tratado da natureza humana**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03/04/2020.
- INGRAO, Christian. **Crer e Destruir: os intelectuais na máquina de guerra da SS nazista**. Rio de Janeiro: Zahar. 2015.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática. 1997.
- JENCKS, Charles. **What is post-modernism?** Londres: Academy Editions. 1996. 4ª. ed.
- JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar. 1997.



JUNG, Hildegard Susana; NOGARO, Arnaldo; SUDBRACK, Edite Maria. O mundo líquido que desorienta os mapas: aspectos da pós-modernidade em Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman para resgatar a utopia na educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 49, p. 151-168, 2017.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2017<sup>a</sup>.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2017<sup>b</sup>.

KARASEK, Felipe Szyszka. O conceito de pós-modernidade em Lyotard e a possibilidade da influência nietzschiana. **Famecos**, Porto Alegre, n. 23, p. 79-86, ago. 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2020.

KOCHHANN, Andréa. **Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2019.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva. 2006.

LAU, Fábio Henrique Sales de Lima. **Espiritualidade e Educação: a contribuição de Edgar Morin para a prática docente**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, 2016.

LEBOW, Victor. Price competition in 1955. *Journal of Retailing*, Washington, s/p, 1955.

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 1-13, 1999.

LEWANDOWSKY, Stephan; ECKER, Ullrich; COOK, John. Beyond Misinformation: understanding and coping with the “post-truth” era. **Journal of Applied Research in Memory Cognition**, [online], n. 6, 2017, p. 353-369.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez. 2005.

LIMA, João Francisco Lopes de. **A Educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla. 2004.

- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Curitiba, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, Francisco Adaécio Dias; JAFELICE, Luiz Carlos. Educação e as novas concepções de realidade, interação e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 789-811, jul./set. 2013.
- LORIERI, Marcos Antônio. A educação entre a tradição e as exigências de inovação: papel do pensamento. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 38, p. 229-237, jul./dez. 2012.
- LOSS, Adriana Salete; ROSA, Maria Geralda Oliver. (In)visibilidade das vozes no ensino superior: desafios do pensamento decolonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 169-184, jun. 2020.
- LOURENÇO, Eliana Bernardes. **Educação Universitária: para além do paradigma da modernidade**. 2005. 307 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio. 2009.
- MACHADO, Roberto. Introdução – Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. p. 7-23. 2001.
- MACHADO NETO, Antônio Luís. A Ex-Universidade de Brasília. In: RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 249-260. 1969.
- MAGALHÃES, António. A identidade do ensino superior: a Educação Superior e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, [online], n. 7, p. 13-40. 2006.
- MAGALHÃES, António; VEIGA, Amélia. The Narrative Approach in Higher Education Research. **Theory and Method in Higher Education Research**, West Yorkshire, v. 1, p. 311-331, set. 2015.
- MANCEBO, Deise; VALLE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural. 1982.
- MARINHO, Cristiane Maria. **Pensamento pós-moderno e Educação na crise estrutural do capital**. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- MARTÍ, Silas. Metrópole do futuro é vendida com táxi voador e algoritmo no governo. **Folha de São Paulo**. 9 abr. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/metropole-do-futuro-e-vendida-com-taxi-voador-e-algoritmo-no->

governo.shtml?fbclid=IwAR0VKs1WaKA5xIDuXpyJ5SK5cF8GhjzHbg5nZXB5N3EMKJBLF0UZUY9Oi\_Q. Acessado em: 8 nov. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 100-127. jan./abr. 2012.

MARTON, Scarlett. Novas líras para novas canções: reflexões sobre a linguagem em Nietzsche. **Em Pauta**, São Paulo, v. 30, n. 44, p. 32-39, jun. 2007.

MBAO, Wamuwi. Perplexing the Liquid University. **English Studies in Africa**, Routledge, v. 63, n. 1, p. 72-88, 2020.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-moderno. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, jan./jun. 1987.

MELLO, Alex Fiúza de. Globalização. In: WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo. 2007.

MENESES, Maria Paula. Diálogo de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan./jun. 2014.

MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 48, p. 187-224, 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza et. al. (Orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes. p. 9-29. 1994.

MONFREDINI, Ivanise. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MAXIMIANO, Glaucia Fornazari; LOTFI, Maria do Carmos; MONFREDINI, Ivanise (Orgs.). **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. São Paulo: Paco Editorial. p. 13-62. 2013.

MONFREDINI, Ivanise. A relação universidade e classes populares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 39, p. 131-145, mar. 2018.

MONFREDINI, Ivanise. A universidade viva na relação com as classes populares. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 278-304, mar. 2019.

MONTEIRO, Silas Borges. Considerações acerca do conceito de Epistemologia da Prática. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 57-66, jan./jun. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59. 1996.

MOREIRA, Laélia Portela. **Pedagogia e produção de conhecimento: questões de teoria e método**. São Paulo: Poiésis. 2015.

- MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas (Artmed). p. 274-289. 1996.
- MORRIS, Regan; COOK, James. O frigorífico que produz carne de frango sem matar uma ave. **BBC**. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/geral-45887742?ocid=socialflow\\_facebook&fbclid=IwAR3\\_ORG6u-zFlkLfYRsjKCeM8X7glbsX6neE1ZMZQqCX8YG6Mnd4GW1dTek](https://www.bbc.com/portuguese/geral-45887742?ocid=socialflow_facebook&fbclid=IwAR3_ORG6u-zFlkLfYRsjKCeM8X7glbsX6neE1ZMZQqCX8YG6Mnd4GW1dTek). Acessado em: 8 nov. 2019.
- MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Revista Digital do Paidéia**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 168-181, mar. 2011.
- MÜLLER, Ruth. A “**cultura da velocidade**” no meio acadêmico. Tradução de Ana Paula Tavares Teixeira e Bruno Leal Pastor de Carvalho. In: Café História – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/cultura-davelocidade/>. Publicado em: 25 Set. 2017. Acesso: 03/04/2020.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Centauro. 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce homo*: como se chega a ser o que se é. 2ª ed. São Paulo: Escala. 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra. 2008a.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A origem da tragédia**. 13ª ed. São Paulo: Centauro. 2008b.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**. São Paulo: Escala. 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Lafonte. 2017a.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da moral**. São Paulo: Lafonte. 2017b.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Lafonte. 2019.
- NOGUERA RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN DÍAZ, Dora Lilia. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, Anderson Ignácio de. **Educação e justiça no cenário da pós-modernidade**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.
- OLIVEIRA, Romualdo. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-20, out. 2017.
- OZÁI DA SILVA, Antônio. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 6, p. 7-20, 1999.
- PALFREY, John. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed. 2011.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: EDUCAMP. p. 61-162. 1997.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Implicações da Pós-Modernidade para a Universidade. **Avaliação**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 35-46, mar. 2002.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Universidade da Modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Modernidade neoliberal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 87-102, fev. 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez. 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. p. 17-52. 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.) **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola. p. 15-42. 2010.
- PIRANDELLO, Luigi. **Um, nenhum, e cem mil**. São Paulo: Cosac e Naify. 2010.
- PLATÃO. **Diálogos I**: Teeteto (ou Do conhecimento), Sofista (ou Do ser), Protágoras (ou Sofistas). Tradução, textos e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.

- PLATÃO. **Diálogos VI**: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes); Cármites (ou Da Moderação); Laques (ou Da Coragem); Ion (ou Da Ilíada); Menexeno (ou Oração Fúnebre). Tradução, textos e notas: Edson Bini. 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2016.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix. 1985.
- PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Convívio. 1987.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. p. 227-278. 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. p. 84-130. 2010.
- RAJAOSON, Julien. Genealogia da Filosofia Iluminista: de Nietzsche ao pensamento pós-colonial. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 301-322, abr./jun. 2018.
- REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologia e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996.
- REZNITSKAYA, Alina; WILKINSON, Ian. Truth Matters: teaching young students to search for the most reasonable answer. **Phi Delta Kappan**, n. 99, v. 4, p. 33-38, dez. 2017.
- RIBAS, Maria Cristina Cardoso. (Pós)Modernidade e processos formativos: a saudável (in)consistência dos castelos de areia. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 227-241, jul./dez. 2011.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas**. Brasília: EDUNB. 2011.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen. 2019.
- RODRIGUES, Marlúcia de Menezes. Modernidade e pós-modernidade: as tarefas da Universidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 167-180, jul./dez. 2003.
- RODRIGUES, Bruna Monize Rosalem. **Escola nos tempos líquidos: o desafio de educar**. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.
- RODRIGUEZ, Victor Gabriel. **O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.

- RODRIGUES, Léo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro; ANJOS, José Carlos dos. A contribuição da Sociologia à compreensão de uma epistemologia complexa da Ciência contemporânea. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 24-53, jan./abr. 2016.
- ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a Universidade. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Ronalda Barreto. (Orgs.) **A ideia de Universidade: rumos e desafios**. Brasília: Líber Livro. p. 17-47. 2006.
- RORATTO, João Manuel. Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 519-532, set./dez. 2010.
- ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira Rocha (Orgs.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 19-38. 2012.
- ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, p. 17-35. 2018.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007.
- RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2016.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos homens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SAMPAIO, Helena Maria. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000.
- SANKALIA, Hasmukh. **The University of Nalanda**. Madras: B. G. Paul & Co. Publishers. 1934.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, Modernidade e Pós-Modernidade. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 20, n. 40, p. 41-71, jan./jun. 1998.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2017
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 18, n. 1 (52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

SAHUQUILLO, María. Trabalhadores ultraflexíveis: os trabalhos de ‘zero horas’, sem garantias de salário-mínimo, proliferam no Reino Unido. *El País*. 3 mai. 2015.

Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/01/internacional/1430504838\\_853098.html?%3Fid\\_externo\\_rsoc=FB\\_BR\\_CM&fbclid=IwAR3xU5BMMdzBKio0vu50kJ2P2yUQQqe\\_JkAZmxhUmTIXU7ZXURVjP1kCGpY](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/01/internacional/1430504838_853098.html?%3Fid_externo_rsoc=FB_BR_CM&fbclid=IwAR3xU5BMMdzBKio0vu50kJ2P2yUQQqe_JkAZmxhUmTIXU7ZXURVjP1kCGpY). Acessado em: 8 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, jan./mar. 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2007a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2007b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim; TAVARES, Manuel. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 99-116, jun. 2020.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 479-493, set./dez. 2015.

SCRIBANO, Adrián. Teorias sociales del sur: hacia una mirada post-independentista. **Estudios de Sociologia**, Recife, v. 16, n. 2, p. 115-134, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008.

SILVA, Marco Antônio da. **Modernidade, pós-modernidade e educação emancipatória**. 1992. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. 1992.



SILVA, Sidinei Pithan da. **Modernidade/Pós-Modernidade e Educação no contexto do capitalismo tardio**. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A análise arqueológica do discurso: uma lente de pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 148-159, jan./jun. 2014.

SILVA, Roberto Araújo da. **O SINAES e os coordenadores de cursos de Administração do setor privado: implicações de uma política de avaliação**. 2016. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

SILVA, Roberto Araújo; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Por uma pedagogia da avaliação educacional: pressupostos epistemológicos, tessituras sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748-767, abr./jun. 2019.

SILVA, Roberto Araújo da. A avaliação educacional como política pública de resistência: o caso do SINAES. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 329-343, mar. 2021.

SOARES, Maria Susana Arrosa. E por falar em pós-modernidade... Somos modernos? **Revista de Educação – AEC**, São Paulo, v. 22, n. 89, p. 7-18, out./dez. 1993.

SOCIO, Luama. *As Palavras e as Coisas*: uma história do pensamento que nos ajuda a entender a emergência da questão do sujeito na filosofia moderna. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 58-69, jan./jun. 2016.

SOUSA, Sofia Branco; MAGALHÃES, António. Discourse Analysis in Higher Education Research. **Theory and Method in Higher Education Research**, West Yorkshire, v. 9, p. 81-96, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. O social e o político na transição pós-moderna. **Lua Nova**, São Paulo, n. 31, p. 181-208, dez. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451993000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451993000300010&lng=en&nrm=iso)>.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento. 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos (CEBRAP)**, v. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2010a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. p. 519-562. 2010b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2011a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª. ed. São Paulo: Cortez. 2011b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14ª. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo. 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez. 2018a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Rumo a uma universidade polifônica comprometida: pluriversidade e subversidade. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial: Volume 2: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, p. 681-714. 2018b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica. 2020a.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Decolonizing the University. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Knowledges born in the struggle**: constructing the Epistemologies of the Global South. Nova Iorque: Routledge. p 219-239. 2020b.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. Epistemologies of the South - Giving Voice to the Diversity of the South. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Knowledges born in the struggle**: constructing the Epistemologies of the Global South. Nova Iorque: Routledge. p. 17-43. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa - Estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso. 2011.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da Silva. **Educação Infantil e pós-modernismo**: a abordagem *Reggio Emilia*. 2006. 182 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 33-48, dez. 2013.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em Educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ. 1998.

TEODORO, António. **As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002.

TEODORO, António. Prefácio. In: ROMÃO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise. (Orgs.) **Prometeu Desencantado: educação superior na Ibero-América**. Brasília: Liber Livro. p. 9-15. 2009.

TEODORO, António. European and Latin American Higher Education Between Mirrors: designing possible futures. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 31, p. 11-32, dez. 2015.

TERRÉN, Eduardo. Postmodernidad, legitimidad y Educación. **Educación & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 67, p. 11-47, ago. 1999.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 81, p. 215-248, 2010.

TOBIAS, José Antônio. **Universidade: humanismo ou técnica?** São Paulo: Herder. 1969.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 11-22, jul./dez. 2013.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 5-15, jan./abr. 1999.

UFABC - Universidade Federal do ABC Paulista. Grupo de trabalho (GT) para conduzir a produção do plano de desenvolvimento institucional da UFABC 2013-2022. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022**. Santo André. 2013. Disponível em: <http://propladi.ufabc.edu.br/images/pdi/livro%20pdi.pdf>. Acessado: em 8 nov. 2019.

UFABC - Universidade Federal do ABC Paulista. Grupo de trabalho (GT) para elaboração de proposta de projeto pedagógico institucional (PPI) para a UFABC. **Projeto Pedagógico Institucional**. Santo André. 2017. Disponível em: [http://www.ufabc.edu.br/images/imagens\\_a\\_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf](http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf). Acessado em: 8 nov. 2019.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-Reitoria de Planejamento da UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul 2019-2023**. Chapecó. 2019. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional). Acessado em: 8 nov. 2019.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Aditamento ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA (2012-2016)**. Santarém. 2012. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/pdi\\_2012-2016\\_aditamento.pdf](http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/pdi_2012-2016_aditamento.pdf). Acessado em: 8 nov. 2019.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Minuta do Documento Indutor ao novo Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santarém. 2017. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento\\_indutor\\_-\\_gts.pdf](http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_-_gts.pdf). Acessado em: 8 nov. 2019.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto Político Pedagógico – Setor Litoral**. Curitiba. 2008. Disponível em: [http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL\\_Set-2008\\_Alteracao\\_Dez-2008.pdf](http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPR-LITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf). Acessado em: 8 nov. 2019.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Coordenadoria de Planejamento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021**. Curitiba. 2017. Disponível em: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>. Acessado em: 8 nov. 2019.

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia. Conselho Universitário Matriz. **Carta de Fundação e Estatuto**. Itabuna. 2013. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acessado em: 8 nov. 2019.

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia. Conselho Universitário Matriz. **Plano Orientador Institucional**. Itabuna. 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acessado em: 8 nov. 2019.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Coréia do Sul: Incheon. 2015.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO. 2016.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 78-91, nov. 2001.

- VARGAS, Cláudio Pellegrini. Do palco das (in)diferenças aos bastidores da pós-modernidade: teoria histórica e práticas contemporâneas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 179-200, out./dez. 2015.
- VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.
- VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. **Educação e cidadania na pós-modernidade**. 1996. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 1996.
- VIEIRA, Mauro Rogério de Almeida. A crítica de Nietzsche à noção de verdade da metafísica clássica. **Cadernos do PET Filosofia**, Teresina, v. 4, n. 8, p. 60-69, jul./dez. 2013.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1994.
- VILAÇA, Murilo Mariano; DIAS, Maria Clara Marques. Transumanismo e o futuro (pós) humano. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 341-362, abr. 2014.
- XINHUA – Agência de Notícias. China lança âncora de TV. feito por inteligência artificial – você consegue notar a diferença? **BBC**. 12 nov. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/bbc/2018/11/12/china-lanca-ancora-de-tv-feito-por-inteligencia-artificial---voce-consegue-notar-a-diferenca.htm>. Acessado em: 8 nov. 2019.
- WALSH, Catherine. Universidades, seres, saberes y (geo)poder(es) en Ecuador y América del Sur. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 48, p. 67-84, jun. 2020.
- WEBER, Max. **Ciência e Política – Duas Vocações**. 9ª ed. São Paulo: Cultrix. 1999.
- WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo. 2007.
- WOLFF, Robert Paul. **O ideal da Universidade**. São Paulo: EDUNESP. 1993.

**APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico BDTD (CNPq)**

<b>Levantamento Bibliográfico - Base de Dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) - Data da última atualização: 20/02/2021</b>				
<p><b>Observação:</b> Durante o levantamento com base no(s) descritor(es) foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados. Os trabalhos selecionados e abaixo organizados foram escolhidos em razão de sua proximidade e relevância para a temática da pesquisa.</p>				
<b>Descritor: Pós-Modernidade</b>				<b>Modalidade (Instituição)</b>
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) (Orientador(a))</b>	<b>Ano</b>	
1	A deserção da história: o Pós-Modernismo e o Neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global - Um mal estar mais que uma ruptura	Gilberto Andrade de Abreu (César Aparecido Nunes)	2009	Tese (UNICAMP)
2	O processo da hipermodernidade	Priscilla Braga (Draiton Gonzaga de Souza)	2010	Dissertação (PUC-RS)
3	Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista	Saulo Rodrigues de Carvalho (Lígia Marcia Martins)	2010	Dissertação (UNESP)
4	Influências e implicações do contexto neoliberal pós-moderno para a teoria e a prática do professor alfabetizador	Adriana Fabrin Giacomini (Gersolina Antônia de Avelar Lamy)	2005	Dissertação (UDESC)
5	Espiritualidade e Educação: a contribuição de Edgar Morin para a prática docente	Fábio Henrique Sales de Lima Lau (José Tadeu Batista de Souza)	2016	Dissertação (UNICAP)
6	Políticas públicas em educação e o ideário neoliberal e pós-moderno: a ciência geográfica como instrumento crítico de análise da conjuntura contemporânea	Paulo Eduardo Vasconcelos de Paula Lopes (Maria Beatriz Loureiro de Oliveira)	2008	Tese (UNESP)

7	Educação e justiça no cenário da pós-modernidade	Anderson Ignácio Oliveira (Dinair Leal da Hora)	2014	Dissertação (UERJ)
8	Escola nos tempos líquidos: o desafio de educar	Bruna Monize Rosalem Rodrigues (Elisabeth Barolli)	2012	Dissertação (UNICAMP)
9	Religiosidade e Educação no contexto da pós-modernidade: da ambivalência da fixação e da flutuação à aporia do amor	Marcos Sandrini (Pergentino Stéfano Pivatto)	2007	Tese (PUC-RS)
10	Modernidade, Pós-Modernidade e Educação Emancipatória	Marcos Antônio da Silva (Zilah Xavier de Almeida)	1992	Dissertação (FGV-RJ)
11	Modernidade/Pós-Modernidade e Educação no contexto do capitalismo tardio	Sidinei Pithan da Silva (Lígia Regina Klein)	2010	Tese (UFPR)
12	Ideologia pós-moderna e educação física: uma análise teórico-crítica	Luís César de Souza (Sílvia Rosa da Silva Zanolla)	2006	Dissertação (UFG)
13	Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem <i>Reggio Emilia</i>	Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer (Nadir Zago)	2006	Tese (UFSC)
14	Educação e Cidadania na Pós-Modernidade	Mara Rúbia Alves Marques Veríssimo (Jefferson Idelfonso da Silva)	1996	Dissertação (UFU)
15	As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno	Sandra Soares Della Fonte (Maria Célia Marcondes de Moraes)	2006	Tese (UFSC)
<b>Descritores: Pós-Modernidade; Educação Superior - Data: 20/02/2021</b>				<b>Modalidade (Instituição)</b>
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) e (Orientador(a))</b>	<b>Ano</b>	
1			2014	

	<i>Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música</i>	Mauricio Braz de Carvalho (Pedro Paulo Salles)		Dissertação (USP)
2	Educação Universitária: para além do paradigma da modernidade	Eliana Bernardes Lourenço (Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira)	2005	Tese (UNICAMP)
3	Pós-modernidade, Educação e Trabalho: usando matrícula por disciplina como forma de organização curricular	Fernando Leme do Prado (José Camilo dos Santos Filho)	2001	Dissertação (UNICAMP)
<b>Descritor: Capitalismo Tardio - Data: 20/02/2021</b>				<b>Modalidade (Instituição)</b>
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) e (Orientador(a))</b>	<b>Ano</b>	
1	Pensamento pós-moderno e Educação na crise estrutural do capital	Cristiane Maria Marinho (Enéas Arrais Neto)	2008	Tese (UFC)
<b>Descritor: Pós-crítico; Pós-crítica - Data: 20/02/2021</b>				<b>Modalidade (Instituição)</b>
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) e (Orientador(a))</b>	<b>Ano</b>	
1	Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões	Renata Peres Barbosa (Sinésio Ferraz Bueno)	2017	Tese (UNESP)
2	O problema da verdade nas teorias pós-críticas: desdobramentos para a Educação	Volmir Von Dentz (Adolfo Ramos Lamar)	2006	Dissertação (FURB)
3	Administração Escolar: introdução pós-crítica	Paulo Henrique Costa Nascimento (Graziela Zambão Abdian)	2018	Dissertação (UNESP)
<b>Descritores: Prática Pedagógica; Educação Superior - Data: 20/02/2021</b>				<b>Modalidade (Instituição)</b>
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a) e (Orientador(a))</b>	<b>Ano</b>	
1	A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí	Antonia Dalva França Carvalho (Jacques Therrien)	2007	Tese (UFC)



**APÊNDICE B – Levantamento Bibliográfico – Base de Dados Scielo**

<b>Levantamento Bibliográfico - Base de Dados: Scielo – Data da última atualização: 20/02/2021</b>				
<b>Observação:</b> Durante o levantamento com base no(s) descritor(es) foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados. Os trabalhos selecionados e abaixo organizados foram escolhidos em razão de sua proximidade e relevância para a temática da pesquisa.				
<b>Descritor: Pós-Modernidade - Data: 20/02/2021</b>				
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
1	Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?	Maria Luiza Belloni	Educação & Sociedade	1998
2	Modernidade/Pós-Modernidade: tensões e repercussões na produção do conhecimento em educação	Silvio Gallo	Educação e Pesquisa	2006
3	Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas	Bernardete Gatti	Cadernos de Pesquisa	2005
4	Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação	Pedro Goergen	Educação e Pesquisa	2006
5	Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria	Antonio Bernal Guerrero	Revista de Estudios Sociales (Bogotá)	2012
6	Universidade e a pós-modernidade: panorama brasileiro	Carlos Lessa	Dados	1999
7	Educação e as Novas Concepções de Realidade, Interação e Conhecimento	Francisco Dias Lopes e Luiz Carlos Jafelice	Educação & Realidade	2013

8	Da polémica sobre a pós-modernidade aos "desafios" lyotardianos à Filosofia da Educação	Pedro Angelo Pagni	Educação e Pesquisa	2006
9	A universidade da modernidade nos tempos atuais	Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	Avaliação (Campinas)	2008
10	O social e o político na transição pós-moderna	Boaventura de Sousa Santos	Lua Nova: Revista de Cultura e Política	1993
11	Postmodernidad, legitimidad e educación	Eduardo Terrén	Educação & Sociedade	1999
12	Teoria Crítica nas margens: um diálogo entre marxismo e pós-colonialismo	Pedro dos Santos de Borba e Guilherme Figueiredo Benzaquen	Revista Brasileira de Ciências Sociais	2020
13	El buen vivir como discurso contrahegemónico: postdesarrollo, indigenismo y naturaleza desde la visión andina	Jorge Polo Blanco e Eleder Piñeiro Aguiar	Mana	2020

**Descritores: Modernidade; Educação Superior - Data: 20/02/2021**

Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	Fragmentación entre ciencia y humanismo en la universidad contemporánea	María Adelaida López Alzate	Hallazgos	2014
2	Pesquisa acadêmico-científica nas instituições de ensino superior: do faz-de-conta à realidade do mundo digital	Mirian Maia do Amaral e Lina Cardoso Nunes	Cadernos EBAPE	2009
3	A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade	António Magalhães	Revista Lusófona de Educação	2006

4	Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro	Carlos Benedito Martins	Sociologias	2012
5	Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira	José Vaidergorn	Cadernos Cedes	2001
6	La Neopedagogia: contextos y emergencias	Faber Andrés Alzate Ortiz	Hallazgos	2014
7	Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo	Magno Nunes Farias e Wender Faleiro	Educação em Revista	2020
<b>Descritores: Pós-crítica; Pós-crítico - Data: 20/02/2021</b>				
1	Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil	Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sussekind	Revista Brasileira de Educação	2017
2	Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa	Marlucy Alves Paraíso	Cadernos de Pesquisa	2004
3	Genealogia da Filosofia Iluminista: de Nietzsche ao pensamento pós-colonial	Julien Rajaoson	Revista Brasileira de Estudos da Presença	2018
4	A contribuição da Sociologia à compreensão de uma epistemologia complexa da Ciência contemporânea	Léo Peixoto Rodrigues, Fabrício Monteiro Neves e José Carlos dos Anjos	Sociologias	2016
<b>Descritores: Práticas Pedagógicas - Data: 20/02/2021</b>				
1		Maria Amélia Santoro Franco		2015

	Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações		Educação e Pesquisa	
2	Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica	Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Dora Lilia Marín-Díaz	Educar em Revista	2017
3	Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades	Antônio Joaquim Severino	Avaliação (Campinas)	2009
4	Fundamentos Epistemológicos da Matriz Institucional dos Novos Modelos de Educação Superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC	Manuel Tavares e Sandra Gomes	Educação e Sociedade	2017
5	A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem	Juares da Silva Thiesen	Revista Brasileira de Educação	2008
<b>Descritores: Prática Pedagógica; Educação Superior - Data: 20/02/2021</b>				
Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente	Maria Isabel da Cunha	Educar em Revista	2015
<b>Descritores: Prática Pedagógica; Universidade - Data: 20/02/2021</b>				
Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana	Danilo Streck e Cheron Zanini Moretti	Revista Lusófona de Educação	2013

**APÊNDICE C – Levantamento Bibliográfico – Base de Dados: Scielo Educ@**

<b>Levantamento Bibliográfico - Base de Dados: Scielo Educ@ (Fundação Carlos Chagas)</b> <b>Data da última atualização: 20/02/2021</b>				
<b>Observação:</b> Durante o levantamento com base no(s) descritor(es) foram lidos os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos encontrados. Os trabalhos selecionados e abaixo organizados foram escolhidos em razão de sua proximidade e relevância para a temática da pesquisa.				
<b>Descritor: Pós-Modernidade - Data: 20/02/2021</b>				
<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
1	Sobre baús, armários e cabideiros: trilhando caminhos entre a pré-modernidade, modernidade sólida e modernidade líquida	João Paulo Baliscai, Teresa Kazuko Teruya e Vinícius Stein	Comunicações	2016
2	Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa	Irinéia de Lourdes Batista e Rosana Figueiredo Salvi	Ensaio	2006
3	Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno	Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Maurício Braz de Carvalho	Revista Eletrônica de Educação	2016
4	O currículo nos atravessamentos pós-modernos	Paula Corrêa Henning	Revista de Educação (PUC-Campinas)	2009
5	Novas tecnologias, educação e contemporaneidade	Emanuel do Rosário Santos Nonato	Práxis Educativa	2006
6	(Pós)Modernidade e processos formativos: a saudável (in)consistência dos castelos de areia	Maria Cristina Cardoso Ribas	Revista da FAEEBA (Educação e Contemporaneidade)	2011

7	Modernidade, pós-modernidade e os reflexos na educação	João Manuel Roratto	Educação (Santa Maria)	2010
8	O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna	Luciano Costa Santos	Revista da FAEEBA (Educação e Contemporaneidade)	2013
9	A fragilidade de mudança no trabalho dos professores na condição da pós-modernidade	Elizabeth Caldeira Villela	Contrapontos	2006
10	Do palco das (in)diferenças aos bastidores da pós-modernidade: teoria histórica e práticas contemporâneas	Cláudio Pellini Vargas	Educação em Revista	2015
11	A pedagogia, a formação humana e o sujeito narcísico pós-moderno	João Francisco Lopes de Lima	Revista Educação em Questão	2019
<b>Descritor: Modernidade; Universidade - Data: 20/02/2021</b>				
Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	A avaliação universitária na perspectiva da Pós-Modernidade	Pedro Goergen	Avaliação	1997
2	Implicações da pós-modernidade para a universidade	Elisabete Aguiar Pereira	Avaliação	2002
3	Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis	Claudia de Medeiros Lima	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2018
4	Ambivalência, solidariedade e educação: entre o indivíduo e o social	Claudionei Vicente Cassol	Revista Brasileira de Educação	2020
<b>Descritor: Práticas Pedagógicas - Data: 20/02/2021</b>				

Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line	Maristela Midlej Silva de Araújo	Revista Brasileira de Educação	2007
2	Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis	Hilda Maria Bandeira e Ivana Melo Ibiapina	Educação e Contemporaneidade	2014
3	Paradigmas da ciência e o desafio da educação brasileira	Marilda Aparecida Behrens, Débora Tonio Rau, Roseane Dalpiaz Kobren e Dianne Brecailo	Diálogo Educacional	2006
4	Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2016
5	A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum	Maria Isabel da Cunha	Educar em Revista	2019
<b>Descritor: Práticas Pedagógicas; Educação Superior - Data: 20/02/2021</b>				
Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética	Maria Isabel da Cunha e Marialva Moog Pinto	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2009
<b>Descritor: Pedagogia; Epistemologia - Data: 20/02/2021</b>				
Nº	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
1	A Pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica	José Lima Severo e Selma Garrido Pimenta	Inter-Ação	2015