

---

**As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira**

*Southern Epistemologies as possibility of re(existence) of the brazilian public university*

Plábio Marcos Martins Desidério

Ianed da Luz Sousa

Rosária Helena Ruiz Nakashima

**Universidade Federal do Tocantins - UFT**  
Araguaína-Brasil

**Resumo**

Este artigo problematiza algumas questões da universidade pública, em busca de pistas que possam explicar o seu cenário de crise, como resultado da intensificação do processo neoliberal no Brasil. Os impactos da globalização neoliberal na universidade pública exigem que esta encontre alternativas para que a sociedade reconheça sua relevância e sua legitimidade, fundamentada nas Epistemologias do Sul, como um dos caminhos para o enfrentamento do ideário neoliberal e neoconservador, bem como suas práticas opressoras. Compreendemos que a universidade enfrenta desafios para reconhecer outras formas de conhecimento como válidas, ao cumprir seu compromisso social, em razão do apelo neoliberal e da necessidade de se repensar seu modelo disciplinar, que vem se tornando descontextualizado diante das necessidades da sociedade. O artigo foi pautado na problematização do impacto do projeto neoliberal na educação pública, especificamente no ensino superior público e para isso recorreu à discussão teórica de autores, tais como Chauí (2001), Apple (2001), Gentili (2006) e Santos (2010; 2018; 2019). Como conclusão, defendemos a universidade como instituição social pela sua (co)produção, compartilhamento, comunicação e integração de culturas em busca de superar as desigualdades operacionalizadas pelo discurso hegemônico neoliberal.

**Palavras-chave:** Ensino Público; Universidade; Neoliberalismo; Epistemologias do Sul.

**Abstract**

This article problematizes some issues of the public university, looking for clues that can explain its crisis scenario as a result of the intensification of the neoliberal process in Brazil. The impacts of neoliberal globalization on the public university demand that it find alternatives for society to recognize its relevance and legitimacy based on Southern Epistemologies, as one of the ways to confront the neoliberal and neoconservative ideas, as well as its oppressive practices. We understand that the university faces challenges to recognize other forms of knowledge as valid, while fulfilling its social commitment, due to the neoliberal appeal and the need to rethink its disciplinary model, which has become out of context in light of society's needs. This article was based on the problematization of the impact of the neoliberal project on public education, specifically on public higher education, and for this it resorted to the theoretical discussion of authors, such as Chauí (2001), Apple (2001), Gentili (2006) and Santos (2010; 2018; 2019). In conclusion we defend the university as a social institution for its (co) production, sharing, communication and integration of cultures in an attempt to overcome inequalities, operationalized by the neoliberal hegemonic discourse.

**Keywords:** Public Education; University; Neoliberalism; Southern Epistemologies.

## *As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

### **Introdução**

O projeto neoliberal conseguiu, nas últimas décadas, tornar-se um parâmetro de adesão ou contraposição para diversos países. O Brasil também passou por isso com contradições, avanços e retrocessos. Uma de suas principais características é a expansão do privado em detrimento ao público, ou mesmo o ataque à democracia e às experiências coletivas de gestão, de participação e de vivência. Nesse sentido, a universidade pública, como espaço público e democrático, também está sob ataque.

A universidade pública brasileira está em risco por ter sido atingida diretamente pela crise econômica do Estado brasileiro, que a asfixiou financeiramente. Chauí (2001) argumenta que o neoliberalismo, que teve seu nascimento no início da década de 1970, desempenha um papel importante nas situações de crise da universidade pública brasileira, a saber:

[...] O Estado devia se afastar de uma vez por todas na regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação; em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização. (CHAUÍ, 2001, p. 18).

Em outras palavras, o neoliberalismo procura, nas suas diversas formas, diminuir e/ou restringir os serviços públicos, o espaço público, atingindo todas as formas de organização coletiva ou mesmo tudo o que é público e democrático. A sociedade seria constituída por indivíduos dotados de escolhas racionais, utilitaristas e pragmáticas e o “mercado” resolveria as disfunções com a participação mínima e restrita do Estado.

O objetivo e a problemática desta discussão é realizar uma revisão teórica sobre as consequências do projeto neoliberal no ensino público superior. A partir de uma discussão teórica sobre a universidade pública, bem como seus desafios frente aos discursos neoliberais, apontamos as Epistemologias do Sul como caminho possível para se construir enfrentamentos e utopias necessárias para a re(existência) da universidade pública nesses tempos difíceis e de necropolítica<sup>1</sup>. Para tanto, dialogamos com Michael Apple, Pablo Gentili, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí e Roberto Leher que problematizam o neoliberalismo e suas implicações na/para a educação.

### **Papéis de neoconservadores e neoliberais na tarefa educacional**

A discussão sobre neoliberalismo e educação se tornou muito profícua na última década do século XX e adentrou no século XXI, mobilizando a realização de pesquisas no Brasil e em outros países<sup>ii</sup>. Desde que o projeto neoliberal começou a ser efetivamente praticado, a partir do governo Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América (EUA), e Margareth Thatcher, na Inglaterra, na década de 1980, as discussões sobre o impacto do neoliberalismo na educação se tornaram mais frequentes.

Autores como Dardo e Laval (2016) discutem como o neoliberalismo ampliou de forma nefasta o capitalismo, estendendo o capital para todas as relações sociais. A onipresença do capital passa a ser um elemento que “normatiza” a intersubjetividade das pessoas. Há um ataque sistemático às formas coletivas de organização, que passam a ser desconstruídas pela lógica incessante do capital, desorganizando os espaços e os grupos sociais pela competição entre os indivíduos.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa [...]. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14-15).

A lógica analisada e denunciada pelos autores pode ser entendida, nesta discussão, como essa normatização realizada pelo capital que impõe uma “racionalidade” do capitalismo sobre pessoas, grupos e instituições e, com isso, atinge também as instituições educacionais. Essa racionalidade procura, portanto, normatizar práticas sociais, mas também a subjetividade das pessoas, como afirmado pelos autores: “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15).

Harvey (2008), outro estudioso que analisa a forma como o capitalismo se manifesta historicamente e espacialmente impactando países e sociedades, também problematiza o neoliberalismo como uma forma em que o capitalismo se encontra na

*As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

contemporaneidade. Para o teórico, o neoliberalismo se origina e se fundamenta a partir de posições políticas adotadas por governos na Inglaterra e nos EUA; na Inglaterra, e em outros países como na China socialista, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Esse processo também se deu no “campo das ideias”, já que muitos pensadores de diversas áreas e instituições procuraram defender que o mercado é o único caminho para organizar as sociedades e, no caso da proposta deste artigo, as práticas educacionais.

Para Harvey (2008), o público, sejam as experiências coletivas, bem como o papel das instituições, passam a ser orientados pelas práticas do mercado:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro [...]. (HARVEY, 2008, p. 6).

As questões apontadas por Dardot e Laval (2016) e Harvey (2005) contribuem para problematizar como o neoliberalismo, nessa sua racionalidade dentro do capitalismo, afeta consideravelmente as pessoas. A educação se torna também um espaço afetado por essa racionalidade, como estamos procurando discutir neste artigo.

Apple (2001) considera que o neoliberalismo se articulou proficuamente com o que ele chama de restauração conservadora na sociedade estadunidense, nos anos 1980 e 1990. Essa articulação visou alcançar o processo educacional, pois, para os grupos conservadores que assumiram o neoliberalismo, a educação era uma instituição em decadência e que merecia ser “resgatada”. Para esses grupos, alguns exemplos de decadência foram os espaços abertos no currículo para a discussão de temáticas como sexualidade, gênero, raça e multiculturalismo.

A aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo foi sendo firmada, pois estes têm interesses comuns, isto é, a compreensão de que a tarefa educacional:

[...] “não é apenas encorajar membros da economia de mercado a pensar a si mesmos como indivíduos, de forma a maximizar seus próprios interesses”. Este é um objetivo crucial, mas ela vai consideravelmente mais longe. As pessoas também precisam ser encorajadas a aceitar que é inteiramente “apropriado, aí, haver ganhadores e perdedores no sistema”. Um processo como este é “gerador de riquezas”. (APPLE, 2001, p. 34).

Para ele, nas últimas décadas do século XX, há um movimento de grupos conservadores que assumiram a condução do projeto educacional nos EUA. No Brasil, esse movimento chega atrasado, mas, nos últimos anos, esses grupos também têm ganhado força e procurado assumir um protagonismo na condução da educação. Esses grupos, tanto lá como cá, assumem o neoliberalismo como guia ideológico e programático.

Os grupos neoconservadores que aderem ao projeto neoliberal não são homogêneos, com interesses díspares. Alguns não se interessam ou mesmo não defendem a privatização da educação pública, mas, outros, assumem a lógica do neoliberalismo, especificamente em atacar tudo que é público e defender a iniciativa privada. Entretanto, a preocupação desses grupos é interferir na educação pública, vista como degradante e contaminada por “ideais progressistas” que promovem a destruição de valores tradicionais como os da família, da pátria/nação e da moral.

Os grupos conservadores que assumem o discurso neoliberal são mais incisivos em *defender* a diminuição dos gastos públicos em educação. Algumas possibilidades são oferecidas pelos neoliberais, por exemplo, a utilização de uma espécie de “cartão-benefício” escolar (*voucher*) para as pessoas que não conseguiriam pagar pela educação. Mas, por que esses grupos neoliberais defendem a entrega da educação ao setor privado e a possibilidade de uma possível equidade para os que a não detêm? Para eles, a educação pública não consegue atender as demandas do mercado e das famílias e, caso seja entregue à “livre iniciativa”, conseguirá atendê-las. As escolas públicas e universidades inseridas no mercado também estariam submetidas à lógica da livre concorrência e, por isso, à possibilidade de os pais e alunos escolherem a melhor escola/universidade para cursar.

A proposta dos *vouchers* possui ressonância na atualidade, inclusive no atual governo do Brasil (2019-2022) que prevê seu uso não somente na educação, mas também na saúde e outras áreas onde o Estado é atuante. Para esse governo, ou pelo menos para alguns grupos que estão na área de gestão econômica e política, os *vouchers*<sup>iii</sup> seriam a solução para resolver o problema da desigualdade educacional e possibilitar que as escolas (ou empresas educacionais) que não atenderem aos critérios de eficiência e fornecerem os resultados esperados sejam, portanto, fechadas.

## *As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

De acordo com Lander (2005, p. 8), as dificuldades de se combater a força hegemônica do discurso neoliberal se devem, principalmente, ao fato de ser problematizado apenas como teoria econômica, quando, para ele,

[...] deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese de pressupostos e de valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.

Para o autor, esse discurso tem sua expressão mais potente e eficiente na “naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade” (LANDER, 2005, p. 8). Nesse mesmo sentido, Freire (2017a, p. 21) nos alerta para o chamado fatalismo do discurso neoliberal, que,

Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora.

Assim, os grupos que apoiam a expansão do setor privado sobre o público, associam-se à temática neoconservadora. No atual governo brasileiro, há uma tentativa desses grupos em implementar o neoconservadorismo em escolas e universidades, pois eles alegam que existe um “domínio” de pautas da esquerda sobre estas instituições (BIMBATI; VALENÇA, 2021; GUSSEN, 2021).

O neoliberalismo procura utilizar um aparato ideológico para defender sua agenda. Um deles é que, como apontado anteriormente, defende que os indivíduos devem ser livres para escolher o que querem e as empresas, instituições e/ou organizações devem ofertar serviços e produtos para atendê-los. Nessa lógica, escolas, universidades (nesse caso, como empresas) que não atenderem às demandas sociais não sobreviveriam. Seria um processo de seleção dos mais “eficientes” e que respondem às exigências dos indivíduos.

A movimentação desses grupos, neoconservadores e neoliberais, para interferir na educação pública possui diversas estratégias. Há, inclusive, contradições, pois os neoliberais desejam um Estado mínimo e um mercado onipresente, já os neoconservadores querem um Estado que interfira em questões consideradas “perigosas”, como raça, sexualidade,

gênero, conforme aponta Apple (2003). Mas, como esses grupos conseguiram e estão conseguindo equacionar essas contradições? A partir da “modernização conservadora”.

As contradições entre elementos neoconservadores e neoliberais na coalizão direitista são, porém, “resolvidas” através de uma política que Roger Dale chamou de *modernização conservadora*. Tal política está engajada em: simultaneamente “liberar” os indivíduos para objetivos econômicos enquanto os controla quanto aos objetivos sociais; na realidade, na medida em que a “liberdade” econômica aumenta as desigualdades, ela provavelmente aumenta também a necessidade do controle social [...]. (APPLE, 2001, p. 62; grifos do original).

Essa possível aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo que resulta em ambiguidades e contradições, serve para mostrar como os ataques à educação pública encontram diversas formas para conseguir seu intento. Gentili (2006) considera que os ataques sofridos pela educação pública fazem parte de um processo que não possui apenas uma frente.

[...] a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de estratégias culturais dirigidas a quebrar a lógica do sentido sobre o qual esta escola (ou este projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias. Nossa hipótese é a de que os regimes neoliberais atribuem a esta última dimensão mais ênfase do que em geral — se reconhece nas análises críticas. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública. (GENTILI, 2006, p. 229).

A partir da década de 1970, o neoliberalismo procura responder à crise do capitalismo, que se assenta no esgotamento do modelo fordista/taylorista, na crise do modelo de Bem-Estar-Social e do modelo de indivíduo fordista (GENTILI, 2006). Existe uma tentativa de reorganização das estruturas de poder, procurando recolocar a posição da burguesia como protagonista do atual capitalismo financeiro e flexível.

O projeto neoliberal que ressoa nos diversos grupos sociais da atualidade no Brasil e em outras partes do mundo, realiza, desde a década de 1990, avanços e recuos sobre a educação pública. Nos EUA, no Reino Unido, bem como no Brasil, foi sendo construída uma lógica que alcança, inclusive, a subjetividade dos sujeitos. Há a disseminação de um certo darwinismo social em que os “mais preparados”, os que “mais se esforçam”, conseguem superar os desafios e sobreviver nessa “luta natural”. Empreendedorismo social, resiliência

e outros termos evidenciam essa subjetivação do neoliberalismo. Porém, isso será conversa para outro momento.

### **Universidade pública e seus desafios**

O projeto neoliberal que defende a expansão do setor privado, a diminuição da presença do Estado na prestação de serviços à população e a flexibilização das regras e processos econômicos, inclusive trabalhistas, não se resume apenas em privatizar empresas públicas e entregá-las à iniciativa privada. Um dos escopos mais importantes dessa agenda é limitar o espaço público, a presença do conceito de “público”, da coletividade, e até mesmo da democracia. Retomando a problematização desta discussão, podemos inferir que a diminuição da presença da universidade pública no ensino superior brasileiro é um exemplo desse processo.

Salata (2018) analisa a expansão das instituições privadas e públicas do ensino superior no Brasil, bem como o número de matrículas. O recorte dessa pesquisa foi de 1995 a 2014, e demonstra o aumento considerável das instituições privadas e das matrículas nesse tipo de organização. Inclusive programas desenvolvidos por governos federais nesse período, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), contribuíram para essa expansão.

Mesmo com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), desenvolvido e implementado, a partir de 2007, pelo governo federal para expandir o número de Instituições Federais, não houve diminuição do número de instituições de ensino privado em relação às públicas. Chaves *et al.* (2020) problematizam que o financiamento público contribuiu para a expansão do ensino superior privado através do Prouni e Fies. Esses programas, dentro do escopo do projeto neoliberal, estimularam o ensino privado, ao mesmo tempo em que houve uma tentativa de expansão do ensino superior público, a partir do Reuni.

A universidade pública também é interpelada por grupos que a acusam de atender alunos privilegiados economicamente e, por isso, deveria ser privatizada ou mesmo possibilitar o pagamento de mensalidades. Nessa lógica, a qual se apropria do discurso neoliberal, como já vimos, seriam fornecidos *vouchers* para os alunos socialmente vulneráveis. Somando-se a tudo isso, a universidade pública brasileira enfrenta grandes



desafios que colocam em risco sua própria existência, seja pela asfixia financeira promovida pelo Estado, seja pela crise de legitimidade.

Desde o final do século XX, Santos (2011) evidenciou que a universidade pública enfrentava três crises: da hegemonia, da legitimidade e a institucional. A **crise da hegemonia**, resultante das contradições em relação às funções tradicionais da universidade, como a “produção da alta cultura” de um lado e, de outro, a necessidade de qualificar mão de obra “exigida pelo desenvolvimento capitalista”, mas, para ele, a universidade não respondeu bem a essas duas demandas. A **crise da legitimidade** envolveu as contradições da “hierarquização dos saberes” com a necessidade de democratização do acesso à universidade e, finalmente, a **crise institucional**, que é resultado do paradoxo entre a reivindicada autonomia e a pressão por submeter esta aos critérios empresariais. Segundo esse mesmo autor, “a universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária que o foi nos séculos anteriores” (SANTOS, 2011, p. 111).

Para Chauí (2003), a universidade é uma instituição social que reproduz os conflitos e os modos de pensar da sociedade, ou seja, ela não se configura como um ente separado, pois encontramos nela as tendências políticas da sociedade.

É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida pela autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão social, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A mesma autora considera que a universidade tem uma dupla vocação, uma política e outra científica. A primeira se refere à política universitária, ou seja, aquelas políticas criadas pela universidade; e a segunda, ligada ao ensino e à pesquisa. Para ela, a universidade enfrenta dificuldades para conciliar as duas vocações, uma vez que o conhecimento científico exige uma temporalidade que a política não pode esperar. A autora sugere que “a incompatibilidade das duas vocações pode ser superada na medida em que a universidade se engaje em políticas de longo prazo que não estejam submetidas ao tempo descontínuo da política estatal” (CHAUÍ, 2001, p. 122).

Em seus estudos, Chauí também ressalta a importância de a riqueza do Estado ser utilizada na democratização da educação, e não em acúmulo de riqueza individual, como preceituam as políticas neoliberais.

## *As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (CHAUÍ, 2001, p. 11-12).

Santos (2019) alerta que as universidades públicas estão sendo atacadas, principalmente por serem ameaças ao Estado neoliberal. Costa e Silva (2019, p. 6) problematizam o conceito de “novo neoliberalismo acadêmico”, que “descreve a exacerbação das características historicamente registradas na mercantilização capitalista no ensino superior”, destacando como as políticas neoliberais foram se transformando nos últimos quinze anos. Dentre as características do “novo neoliberalismo acadêmico”, as autoras pontuam que:

Nas atividades de pesquisa, o recente direcionamento das instituições de ensino superior para a produção de inovação tem gerado mudanças nas condições de trabalho, principalmente nas universidades públicas, provocando sua intensificação (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAIS, 2015). A carreira de docente, uma vez que é orientada pela pesquisa, que basicamente depende de financiamento externo, exige que o professor desenvolva a habilidade de captador de recursos, ou seja, o espírito empreendedor. Neste modelo de financiamento, o Estado estimula a competição, “através do financiamento individual externo e do sistema meritocrático, gera o esgarçamento do vínculo social e conflitos interpessoais, criando, muitas vezes, um clima de trabalho desfavorável à integração do conhecimento” (LEMOS, 2011, p. 118). Todos esses movimentos de flexibilização e precarização do trabalho nas universidades têm como princípio norteador a ampliação da autonomia e da liberdade individual do docente para buscar fontes alternativas de recurso, oriundo da ideia de empreendedorismo (PUELLO-SOCARRÁS, 2008b). (COSTA; SILVA, 2019, p. 23).

Para corroborar com tais pontuações, observamos semelhanças com as propostas governamentais atuais. Em julho de 2019, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), apresentou o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE<sup>iv</sup>), com a intenção de realizar mudanças profundas no conceito de universidade pública como existe hoje. Apesar de pouca clareza nas propostas apresentadas, este programa alterava questões importantes das universidades, como a carreira docente e a possível perda da autonomia acadêmica e financeira institucional. Ainda que já tenha sido reprovada por algumas universidades, esta proposta está na Câmara dos Deputados aguardando tramitação<sup>v</sup>.

Nesse sentido, em muitas situações, a universidade pública se vê obrigada a produzir conhecimentos que interessam ao capital financeiro, distanciando-se de seus compromissos sociais. Em entrevista<sup>vi</sup>, Boaventura de Sousa Santos advertiu que a ideia de que o único valor do conhecimento é o de mercado irá matar a universidade. “Uma universidade que é ‘sustentável’ porque financia a si mesma é uma universidade insustentável como bem comum, porque se transformou em uma empresa”. E segue argumentando que:

A dominação hoje tem três cabeças: **capitalismo, colonialismo e hétero-patriarcado** [...]. Nosso dilema é que esta dominação é integrada. O capitalismo atua junto com o colonialismo e o patriarcado. Mas, a resistência está fragmentada. A universidade pode ser um campo onde pensar como articular a resistência. Também por isso a universidade é um alvo do neoliberalismo. (SANTOS, 2018, grifos do autor).

Santos (2011) já destacava que o modelo de “conhecimento universitário” está descontextualizado e não responde às demandas da sociedade; ele reconhece as dificuldades de se colocar essas mudanças em prática, mas avalia sua necessidade para a sobrevivência da universidade. O autor defende uma “reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública” (SANTOS, 2011, p. 55), identifica a globalização neoliberal como uma das grandes responsáveis pela crise na universidade e expõe a necessidade de se contrapor a ela, por meio de uma globalização contra-hegemônica.

De forma complementar, Edgar Morin (2015) critica o paradigma disciplinar e ocidental que separa, artificialmente, o conhecimento de forma reducionista, em áreas distintas e não comunicantes, ou seja, ele defende a busca por educação integral e um realinhamento com os demais saberes. Por sua vez, propõe o “paradigma complexo”, que seja resultante do “conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir” (MORIN, 2015, p. 77). Ressalta ainda que o “paradigma simplificador” separa os homens por áreas e, dessa forma, desconsidera que as realidades biológicas, psicológicas e culturais convivem ao mesmo tempo.

Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratadas por termos e conceitos diferentes. (MORIN, 2015, p. 59).

Pombo (2005, p. 12) menciona a ampliação do conceito de ciência e afirma que é “difícil estabelecer a fronteira entre a ciência e a política, a ciência e a economia, a ciência e

## *As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

a vida das comunidades humanas, a ciência e a arte, e assim por diante”. Além disso, o acesso à informação é cada vez maior, com um público mais disposto a exigir, criticar e protestar, isso tudo demanda da universidade uma mudança de postura para acompanhar as transformações da sociedade.

Nosso lugar de enunciação implica no pensamento e na problematização de uma universidade que está integrada ao contexto local. Em outras palavras, ao concebermos a educação como bem público, consideramos sua imbricação com os seus protagonistas e seus contextos culturais, e a universidade é um espaço privilegiado para o efetivo diálogo com a sociedade.

### **Transformar a universidade pública a partir das Epistemologias do Sul**

Como discutimos ao longo desta reflexão, o discurso neoliberal se reproduz, também, através da universidade pública. Assim, entendemos que o trabalho contextualizado com a comunidade local aponta para caminhos, a partir do Sul, a serem percorridos pela universidade em busca de maior diálogo com a sociedade. De forma breve, contextualizaremos a subalternização dos saberes na América Latina, para então apontarmos alguns caminhos possíveis.

A América Latina enfrentou um longo processo de colonização que se efetivou não apenas no plano econômico e político, mas também cultural e epistêmico, no qual os saberes foram subalternizados. Lander (2005) argumenta que as ciências sociais deram importantes contribuições aos interesses das elites latino-americanas, na medida em que defenderam uma “objetividade universal”, com vistas à superação das culturas locais, colocando-as como tradicionais ou “não-modernas”, ou seja, atrasadas, que não traziam contribuições para o desenvolvimento da região. Para esse autor, esse processo pode ser definido como “colonização dos saberes” (LANDER, 2005, p. 12).

Lander (2005, p. 12) destaca ainda que “a naturalização da sociedade liberal e a origem histórica das Ciências Sociais” surgiram nesse contexto colonizador e reforçaram a ideia de que não temos alternativas, apoiando-se no discurso da sociedade moderna, “sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal” (p. 8). Logo, para Santos (2010), o processo de exclusão colonial está presente atualmente. Em relação a isso, afirma que a:

[...] realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais<sup>vii</sup> que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que os princípios da humanidade não

são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais como aconteceu no período colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas. (SANTOS, 2010, p. 39).

Desde a década de 1960, Fanon (2005) já denunciava a lógica colonial, e, no posfácio da edição de 2002 do livro “Os Condenados da Terra”, Mohammed Harbi, afirma que Fanon

Não se contenta com uma análise puramente econômica do imperialismo. Teoriza também o conflito identitário e cultural e tenta mostrar que os verdadeiros condenados da terra, os explorados absolutos, são os colonizados. [...] A atualidade política de Fanon, hoje, não para nessas considerações. Ninguém, antes dele, na África, soube analisar as circunstâncias da produção das elites, sua filiação com o colonizador, e sublinhar o “elitismo exacerbado” das categorias instruídas com sua concepção de seu papel natural para dirigir e seu discurso sobre a imaturidade das massas. Um dos obstáculos à democracia, e não dos menores, é esse. (HARBI, 2005 *apud* FANON, 2005, p. 371-372).

Em 1968, na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2017b, p. 205) também denunciava a invasão cultural que, para ele, “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expressão”. O autor esclarece a dupla face da invasão cultural, seja como dominação ou como tática de dominação.

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à imaturidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades. [...] É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores. Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade. (FREIRE, 2017b, p. 206).

Corroborando com Lander (2005), Freire (2017b, p. 185) é enfático ao afirmar que “para este fim, os invasores se servem, cada vez mais, das ciências sociais e da tecnologia, como já agora das ciências naturais”, ou seja, eles revestem suas práticas de opressão com uma roupagem cientificista em busca de sua legitimidade. Streck e Adams (2014) lembram que Paulo Freire já discutia que a humanização e a desumanização são possibilidades reais na história da humanidade. Para esses autores, a justiça social continua sendo uma busca necessária que, na maioria das vezes, é invisibilizada pelas agendas hegemônicas de educação.

Compreendemos que a universidade pública enfrenta desafios para reconhecer outras formas de conhecimento como válidas, bem como para cumprir seu compromisso

*As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

social, seja pelo apelo neoliberal, evidenciado anteriormente, seja pela necessidade de se repensar seu modelo disciplinar, que vem se tornando descontextualizado, diante das necessidades da sociedade.

Os autores mobilizados anteriormente também apresentam importantes argumentos sobre a presença da hierarquização dos saberes, promovida pelo paradigma dominante da modernidade eurocêntrica. Em outras palavras, eles concordam com Boaventura de Sousa Santos sobre a atualidade dessa Epistemologia que subalterniza os “saberes do Sul”, ao considerar os saberes eurocêntricos como “universais”, isto é,

Hegemonicamente prevalece dentro e fora dos meios acadêmicos o paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente “desclassificação” dos saberes do sul. Tal paradigma está igualmente incorporado num modo de ser e se constituiu num *ethos* (ADAMS, 2010b) de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade. (STRECK; ADAMS, 2014, p. 35).

Nesta reflexão, ao discutirmos as Epistemologias da universidade pública a partir do Sul, estamos pensando no *Sul* como o conceito presente na obra de Santos e Menezes (2010, p. 11), a saber:

[...] trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzidos e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

Santos (2010, p. 15 *apud* SANTOS, 1995) destaca também que “a Epistemologia do Sul” assenta-se em uma tripla orientação: “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”. É necessário marcar que não se trata de ignorar toda a episteme que a Europa desenvolveu ao longo de séculos, contudo, colocando, também, a América Latina como lugar de enunciação. Afinal, é a percepção de que “apesar dos europeus imporem seu capitalismo em toda parte, isso não quer dizer que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Ao criar alternativas a partir dos conhecimentos locais, é possível reforçar o reconhecimento social da universidade pública. Nesse sentido, poderá contribuir para a educação como prática de liberdade e não como “agências formadoras de futuros

invasores” (FREIRE, 2017b, p. 185), apoiadas pelos discursos e práticas neoliberais. Para Santos (2018), a universidade deve fazer uso de sua autonomia de forma contra-hegemônica e “transformar-se em uma **pluriversidade**”. Nas palavras do autor:

[...] Há uma pluralidade enorme de conhecimentos fora da universidade: conhecimentos rurais, urbanos, populares, das mulheres. Por que a universidade nunca os levou em conta? Porque a universidade não se descolonizou. Seus conteúdos, suas ciências sociais, sua história, são colonialistas. Para se defender como bem público, a universidade deve fazer uma autocrítica profunda, contra si mesma. Deve deixar a ideia arrogante de que é a única fonte de conhecimento, abrir-se para dialogar com outros saberes. Precisamos criar **Epistemologias do Sul**. (SANTOS, 2018, grifo do autor).

Assim, precisamos problematizar a tendência da cultura acadêmica ao isolamento em relação aos saberes da comunidade, ou seja, sabemos que a universidade é comprometida com a construção do conhecimento científico, mas esse processo deve estar integrado com a consciência social. Por outro lado, a narrativa criada pelo discurso neoliberal é incisiva e leva a sociedade a acreditar que o caminho para o “progresso” perpassa pela mercantilização capitalista das universidades.

Sobre isso, para Chauí (2014), existem duas tendências opostas no interior da universidade pública brasileira: uma tecnocrata, que prima pela eficiência vazia do modo capitalista e entende a instituição a partir de normas do mercado, na busca por resultados quantitativos; e outra humanista, comprometida com a luta de classe, que reconhece seu papel na luta contra as desigualdades socioeconômicas.

Assim, ressaltamos a perspectiva humanista da universidade, que busca dialogar com diferentes culturas para construir novas abordagens, que fujam da hierarquização dos saberes e das formas de reprodução do capital, que invisibilizam as peculiaridades de diversos grupos sociais brasileiros. Roberto Leher (2020) defende que as universidades públicas são instituições muito decisivas na construção de um projeto de nação, no qual caibam todos os rostos brasileiros. Segundo ele, a universidade pública deve escutar o mundo que nos interpela, usando os meios pedagógicos para liberdade de cátedra e de pensamento, em defesa de uma universidade como espaço público, de possibilidades ilimitadas, para que todos/as possam ter o direito de sonhar. Assim,

Tomar a universidade como objeto de conhecimento é uma tarefa complexa, mas imprescindível para fortalecer as lutas sociais em prol do bem viver dos povos, da liberdade de pensamento e da liberdade de cátedra, da crítica à colonialidade do saber e da colonialidade do poder decorrente do racismo. Iniciativa crucial,

## *As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

também, para a afirmação plena das capacidades criadoras dos povos diante de todas as formas de antissecularismo, opressão e de exploração operacionalizadas tanto pelo conhecimento produzido para dominar e subjugar as pessoas e a natureza, e, nos tempos atuais, como pela difusão do irracionalismo que pretende interditar o próprio pensamento científico. (LEHER, 2019, p. 41).

Logo, observamos que o discurso neoliberal reforça a necessidade de a universidade fortalecer seus laços com o universo empresarial, entretanto, nosso esforço é defender a perspectiva humanista da universidade pública, em diálogo com a sociedade, como prática para o enfrentamento do ideário neoliberal e suas ações autoritárias e opressoras. Em outras palavras, Leher (2020) destaca que o papel da universidade pública é ser crítica, a fim de problematizar as questões sociais e políticas, exercendo sua autonomia universitária nessa trajetória histórica de resistências, inventividade, coragem e ousadia intelectual.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 274) reforça a “ampliação dos campos de experiências [tornando] possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis”. Mas, para isso, temos que nos aproximar para conhecer essas experiências desenvolvidas fora da academia. Para o autor, será necessário um trabalho de “tradução” criando uma “constelação de saberes”, que evitem o desperdício da experiência e promovam práticas de emancipação social, promovendo uma reforma de dentro para fora (SANTOS, 2002).

Portanto, defendemos que o diálogo é o caminho fundamental para fortalecer a parceria universidade-sociedade, criando práticas culturais geradoras de pensamentos que valorizem os saberes não-acadêmicos, condizentes com a defesa da autonomia didático-científica; a criação de novos paradigmas educacionais universitários, pautados nas Epistemologias do Sul; e a superação das desigualdades, operacionalizadas pelo processo neoliberal e da restauração neoconservadora.

### **Considerações finais**

Neste artigo buscamos discutir como o discurso neoliberal e sua tentativa de expandir consideravelmente as práticas e percepções do privado e “encolher” tudo que é público e democrático atinge a universidade pública.

As reflexões apresentadas expuseram a necessidade de a universidade pública se aproximar mais da sociedade, mantendo uma relação dialógica, respeitando e integrando os diferentes saberes e culturas de indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos etc. Os referenciais teóricos mobilizados nesta discussão nos levam a pensar o conhecimento para



além da compartimentação dos saberes, já que a ciência precisa estar a serviço da sociedade, posicionando o Brasil e a América Latina como centros da discussão de seus problemas.

Ao problematizarmos sobre a universidade pública e a importância do diálogo com a sociedade, ressaltamos as Epistemologias do Sul como aportes teóricos essenciais para a construção de conhecimentos críticos e relevantes socialmente. Dessa forma, consideramos as ciências humanas como importante aporte epistemológico para a educação brasileira nas discussões de resistência ao pensamento eurocêntrico, bem como o fim da naturalização das situações de opressão e de resistência na América Latina, frente ao pensamento neoliberal.

Logo, ressaltamos a necessidade de contrapor o processo neoliberal e neoconservador, promovendo o efetivo retorno social do investimento público na universidade, assim como o reconhecimento de seu papel como instituição social, na defesa da inclusão pela educação. Compreendemos que ações democráticas e equitativas só poderão ser construídas no diálogo com o outro, além de apontar para abertura de novos horizontes de aprendizagem e criação de novas condições de pesquisa, ensino, comunicação e humanização dos sujeitos.

## Referências

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIMBATI, A. P.; VALENÇA, L. Com menos barulho, Milton Ribeiro deixa MEC mais bolsonarista que Weintraub. **Educação UOL**. 16/05/2021. Disponível em: [https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/16/milton-ribeiro-mec-mais-bolsonarista-weintraub.htm?fbclid=IwAR2XBPSIRBflIv09Lxmhews\\_qZA7qfh4eqpHRohdZbFn3BCs1-SrMhw2CEU](https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/16/milton-ribeiro-mec-mais-bolsonarista-weintraub.htm?fbclid=IwAR2XBPSIRBflIv09Lxmhews_qZA7qfh4eqpHRohdZbFn3BCs1-SrMhw2CEU). Acesso em 05 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. 437 p. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

*As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência) da universidade pública brasileira*

CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, MG, n. 24, ano 2003, p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CHAUÍ, M. de S. Contra a universidade operacional: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). **Adusp**, São Paulo, ano 2014. Disponível em: [http://adusp.org.br/files/database/2014/tex\\_chaiui.pdf](http://adusp.org.br/files/database/2014/tex_chaiui.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S. dos; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**. Paraná. v. 14, n. 08, p. 1-20, janeiro de 2020.

COSTA, F. da C.; SILVA, S. M. G. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6-35, dez. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. 3ª reimpressão, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GUSSEN, A. F. O céu de Damares: como a ministra dos Direitos Humanos aparelha sua pasta. **Carta Capital**, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-ceu-de-damares-como-a-ministra-dos-direitos-humanos-aparelha-sua-pasta/>. Acesso em 05 jul. 2021.

HARBI, M. Posfácio à edição de 2002. In: FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. 3ª reimpressão, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 367-373.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LANDER, E. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Colección Sur Sur, Clacso, 2005.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER R. **O futuro em tempos de pandemia: a Universidade em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aoKZk9FXbVI&t=4355s>. Acesso em 13 jan. 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista.** Porto Alegre, v.1, n. 1, março, 2005, p. 3-15. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em 24 abr. 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In. LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Colección Sur Sur, Clacso, 2005.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. Boaventura de Sousa Santos destrincha o assédio neoliberal às universidades. **Revista IHU ON-LINE**, São Leopoldo- RS, 16 Junho 2018. Entrevista concedida a Javier Lorca. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em 7 set. 2018.

SANTOS, B. de S. MENEZES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Universidades são empecilho ao neoliberalismo, por isso são atacadas. **Revista IHU On-line**, 2 de set de 2019. Entrevista concedida a João Vitor Santos e Wagner Fernandes de Azevedo. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/60289/boaventura-universidades-sao-empecilho-ao-neoliberalismo-por-isso-sao-atacadas>. Acesso em 3 dez. 2019.

STRECK, D. R.; ADAMS T. **Pesquisa Participante, emancipação e (des)colonialidade.** Curitiba-PR: CRV, 2014.

## Notas

---

<sup>i</sup> Necropolítica é um termo utilizado e difundido pelo pensador Achille Mbembe que discute como, na contemporaneidade, diversas ações promovidas pelo Estado, instituições e pessoas decidem quem pode viver ou morrer.

<sup>ii</sup> As discussões propostas por pesquisadores como Michael Apple e Pablo Gentili, por exemplo, apresentam estudos e produções sobre a relação entre neoliberalismo e educação, disponíveis em plataformas como Scielo e Portal de Periódicos da Capes.

<sup>iii</sup> Ver: [https://www1.folha.uol.com.br/colunas/rodrigo-zeidan/2021/05/voucher-nao-e-solucao-para-o-ensino.shtml?fbclid=IwAR04\\_41ZgJTG\\_ERW1tgiCt4TPG\\_h2LJ5vB5-T6SQyU6erpCs-qHvsgGijxs](https://www1.folha.uol.com.br/colunas/rodrigo-zeidan/2021/05/voucher-nao-e-solucao-para-o-ensino.shtml?fbclid=IwAR04_41ZgJTG_ERW1tgiCt4TPG_h2LJ5vB5-T6SQyU6erpCs-qHvsgGijxs)

<sup>iv</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>. Acesso em 2 dez. 2019.

<sup>v</sup> <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>.

<sup>vi</sup> Entrevista publicada por **Página12**, em 15 de junho de 2018, conduzida por Javier Lorca.

<sup>vii</sup> De acordo com Santos (2010, p. 33), “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”.

## **Sobre os autores**

### **Plábio Marcos Martins Desidério**

Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília (UNB) Professor Associado do curso de Licenciatura em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1698634579106922>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8949-0787>

Email: [plabio@uft.edu.br](mailto:plabio@uft.edu.br)

### **Ianed da Luz Sousa**

Mestra em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína - Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4319624910517446>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7262-0696>. E-mail: [ianed@uft.edu.br](mailto:ianed@uft.edu.br).

### **Rosária Helena Ruiz Nakashima**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/1260810466635374>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7798-6363>. E-mail: [rosaria@uft.edu.br](mailto:rosaria@uft.edu.br).

Recebido em: 20/07/2021

Aceito para publicação em: 21/09/2021