



## A universidade como espaço do aprender a ler o mundo

Maria Teresa Franco Ribeiro

A Física do Futuro virá pelos atabaques da África.

Mário Schenberg<sup>1</sup>

O acirramento das contradições sociais, políticas e culturais desafia as bases do conhecimento produzido e difundido nas universidades. A rigidez das fronteiras entre as disciplinas dificulta a compreensão da realidade, das dinâmicas socioespaciais contemporâneas e obstrui a capacidade criativa do sujeito. Nesse sentido, a universidade pode assumir um papel fundamental na formação do sujeito crítico, na ampliação da sua capacidade de ler e interpretar o mundo e vislumbrar as transformações possíveis. A educação assume um papel importante no processo de reencontro da transformação dos sujeitos do mundo, fragmentados, desqualificados e invisibilizados pela ciência moderna e, como tal, permite, incessantemente, o desenvolvimento da consciência crítica (HISSA, 2013a). Essa perspectiva precisa ir além do campo disciplinar e aceitar o diálogo não só entre campos do conhecimento, mas entre todas as formas de saber. Esses diálogos entre conhecimentos e potencialidades abrem espaço para a construção de novos saberes, novas experiências, novas perspectivas, novos modos de perceber o mundo (SANTOS, 2011). Caminho tortuoso, cheio de resistências, pois implica no confronto de crenças, valores, vaidades e experiências nem sempre prontos para o diálogo. Tarefa que exige o exercício cotidiano da reflexão, do desapego. Por menores que sejam as mudanças, elas implicam na transformação dos sujeitos, na capacidade de ouvir e olhar a partir do outro. O desafio para o avanço das formas de lidar com os conhecimentos e saberes é também desafio para a transformação dos sujeitos implicados. Estamos imersos na lógica do *neoliberalismo*, focados na competição e na concorrência, ensimesmados e frustrados. Pensar o diálogo entre saberes, ou entre sujeitos, talvez aponte para a necessidade de *humanização* dos espaços de trabalho e sociabilidade, para que não desperdicemos as nossas vivências, experimentações de mundo, assim como as oportunidades de potencializar a nossa capacidade imaginativa fundamental aos processos criativos. A

---

<sup>1</sup> Em ensaio sobre por que a universidade deve acolher o índio, a professora Maria Inês de Almeida faz esta citação do físico Mario Schenberg: "A Física brasileira do futuro virá pelos atabaques da África. Se aprendermos a ouvir os sons desses 'atabaques' – as tradições orais indígenas e africanas – encontraremos um jeito próprio de desenvolver os saberes que nos levarão a ter mais autonomia e liberdade". Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1386/segunda.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2014.



importância da experiência e da tradição é apontada por Hannah Arendt e Walter Benjamin como fundamentais para a formação do espírito de pertencimento e da consciência crítica do sujeito no mundo. Em “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin (1985), ao criticar o individualismo, utiliza-se da expressão “atrofia da experiência”, que seria a incapacidade do homem moderno de mergulhar no indivíduo para elevá-lo ao coletivo, o que seria a tradição. A experiência pode vir também das ausências, das perdas, das ruínas, da morte. A partir do movimento dialético entre destruição e reconstrução. É a experiência que permite a emergência de laços estáveis; sem esses se produz um déficit simbólico no sujeito e na sociedade, uma vez que valores dependem de um espaço comum de experiências compartilhadas (MATOS, 2010).

O objetivo deste ensaio, apresentado primeiramente na septuagésima edição do Congresso UFBA (2016), é ampliar o campo de diálogo de minhas inquietações, dúvidas, frustrações e esperança. Trago alguns apontamentos respaldados em muitas das contribuições já existentes (Walter Benjamin, Hannah Arendt, Marilena Chauí, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos, Cássio Hissa e outros) para aprofundar o debate sobre as dificuldades que a universidade enfrenta e, também, sobre as implicações dos debates sobre a disciplinaridade, interdisciplinaridade e, quem sabe, a transdisciplinaridade, com a valorização do sujeito crítico, de suas experiências e da possibilidade de construção de uma ecologia dos saberes.

### **A universidade moderna: o esvaziamento de mundo e a crença na instrumentalização do saber**

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá  
mas não pode medir seus encantos

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem  
nos encantos de um sabiá

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare  
Os sabiás divinam

Manoel de Barros, *O livro sobre nada*

A escola, a universidade, bem como as instituições sociais, de um modo geral, estão necessariamente sujeitas aos pensamentos que se impõem como hegemônicos. Existe, assim, sempre o risco de que, em vez de espaços legítimos da crítica, essas instituições se restrinjam a espaços de fortalecimento do saber



científico tradicionalmente imposto, perdendo de vista a potencialidade e a riqueza dos saberes presentes em outras instâncias da vida (na família, em público, no trabalho). É esse diálogo do sujeito com suas instâncias de vida, com o mundo, que permite a ampliação da ideia de *saber/conhecimento* e, conseqüentemente, a valorização das diversas formas de expressão e sentimentos do mundo. Nessa linha, a sacralização da escola e da universidade transforma ambas, quase sempre, em instituições legitimadoras da propaganda democrática burguesa. Se a produção dessas instituições não se traduz em ação social com impacto transformador sobre as questões políticas, então a crítica produzida por elas, em vez de propiciar a construção do pensamento crítico, apenas simula processos democráticos que, na verdade, atendem apenas aos seus próprios interesses (RIBEIRO; SANTOS; MELO, 2012).

A universidade ocidental é pensada e constituída no tempo da modernidade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considera a Universidade Al Quaraouiyine, fundada em 859 d. C. em Fez, no Marrocos, a primeira universidade do mundo, sendo a universidade de Bolonha, de 1088, a primeira universidade europeia. No entanto, mesmo no tempo a. C. já existiam, no Oriente, instituições que poderiam ser chamadas de universidades.

Sendo a universidade moderna fruto da modernidade, é importante lembrar que esta é o tempo da razão instrumental, formal, da monocultura do saber científico, reducionista do sujeito – esvaziado de sabedoria. Tempo da valorização da eficiência e do sucesso, na crença da possibilidade de se controlar a natureza, o universo. Na modernidade o ser se transforma em “instrumento” a serviço da lógica produtivista do capital, pois é o tempo da valorização do econômico e da técnica. Tempo do desencantamento psíquico e do esvaziamento da vida coletiva.

A modernidade, nas palavras da filósofa Olgária Matos (2010, p. 223), é a imersão profunda na matéria, a atrofia do espírito e da imaginação, desvalorizada pela indústria da cultura. As novas tecnologias estabelecem um ritmo frenético da produção, consumo e sucateamento. Imerso nessa lógica o homem se distancia cada vez mais de sua essência e se torna cada vez mais individualista e competitivo. Como afirma Humberto Maturana (2009), não existe competição sadia, toda competição é um fenômeno cultural e humano, e como tal se constitui a partir da negação do outro.

### **O fetichismo da gestão: os tempos-espacos do neoliberalismo**

Dois documentos expressam o marco das mudanças introduzidas nas universidades da América Latina a partir dos anos 1990: *La enseñanza superior: las*



*lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000). Momento de consolidação da lógica neoliberal. Grosso modo, o diagnóstico realizado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) apontava a necessidade de transformações no ensino superior nos seguintes aspectos: diferenciação institucional, diversificação das fontes de financiamento, redefinição do papel do Estado, das questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e das políticas voltadas à qualidade e equidade. Com relação à qualidade do ensino, o BIRD sinaliza para as seguintes necessidades: melhoria da qualidade do ensino e da investigação, maior vinculação da educação superior às necessidades do mercado de trabalho e equidade. Chega mesmo a sugerir a participação de representantes da indústria nos conselhos de administração nas instituições de educação superior.

Segundo o professor Cássio Hissa, em entrevista ao *Boletim da UFMG*:

A universidade moderna tem se aproximado da imagem de uma indústria de títulos, de diplomas, assim como da produção, em série, de pequenos artigos que pouco ou nada acrescentam à crítica do mundo. Há brilhantes teses, mas também existem trabalhos mecânicos, que adquirem maior visibilidade por estarem afinados com o modelo hegemônico da produção científica (HISSA, 2013b, [s.p.]).

O sociólogo Frances Vincent de Gaulejac, da Universidade de Paris, publicou em 2007 o livro intitulado *La société malade de la gestion*, que, a partir de uma abordagem socioclínica, estuda os efeitos dos modelos de gestão nas organizações privadas. No livro, Gaulejac aborda dois temas, especificamente: “Poder e ideologias gerencialistas” e “Por que a gestão provoca doenças”. O autor explora as transformações a partir do domínio do capital financeiro, referindo-se à despersonalização das forças de poder (antes os proprietários), agora substituídos por acionistas, multinacionais, *managers* que visam a maior remuneração possível do capital e de dividendos. Nesse modelo cada pessoa deve provar sua competência, sua função, ao mesmo tempo em que está submetido a prescrições. O gerencialismo celebra o enriquecimento, a liberdade e a autonomia, mas, simultaneamente, cria um estado de crise permanente. A repressão é substituída pela sedução – a adesão ao projeto da empresa. Cada um é incitado a nele tomar iniciativas, agir livre e criativamente, ser autor no sentido das convicções da empresa, na qual a prioridade são os objetivos financeiros. Nas relações sociais rígidas, cada um, em competição contínua com o(s) outro(s), luta para manter sua existência social naquele espaço. Reina a racionalidade instrumental e um mundo sem sentido. Ou um mundo esvaziado de sentido, como apontava Walter Benjamin



(1985). O sociólogo salienta ainda que, na gerência, a reflexão e a ação existem para servir à ininterrupta eficácia. A eficiência perde o seu sentido. A competição torna-se natural: acabar com o outro, com o colega, com a empresa concorrente. Perde-se a ética do trabalho. No universo gerencial, a subjetividade é mobilizada sobre objetivos, resultados, critérios de sucesso que tendem a excluir aquele gestor que não é útil, rentável. Os gestores ficam sob pressão permanente e ameaçados por demissões que são a expressão da brutalidade. Nesse jogo, os gestores, diante da angústia, não podendo identificar as causas, não conseguindo elaborar seu sentido pela palavra, refugiam-se na hiperatividade, como modo de lutar contra o vazio do *nonsense*. A pressão leva ao cigarro, adição do trabalho, bebidas, psicoterápicos, cocaína e várias outras doenças contemporâneas.

Buscando se apropriarem um pouco mais dessa lógica utilitarista que cresce em toda a sociedade, dois sociólogos franceses, Christian Laval e Pierre Dardot, lançaram recentemente (2016), pela Boitempo, *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*, que traz uma rica reflexão sobre o neoliberalismo, a que os autores chamam de nova razão do mundo. Para os autores, trata-se de uma *racionalidade* global – e não apenas uma doutrina econômica ou ideológica – que vem se infiltrando nas sociedades de forma subterrânea e difusa, estendendo seu sistema normativo a todas as relações sociais, sem deixar incólume nenhuma esfera da existência humana. Para os autores a formulação de Margaret Thatcher, “A economia é o método. O objetivo é mudar a alma”, sintetiza a lógica subjacente deste mundo em que “o desejo é o alvo do novo poder”.

Por ocasião da Aula Magna da Greve, em 8 de agosto de 2014, no auditório da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo, a professora Marilena Chauí faz uma brilhante análise do processo de sucateamento da universidade pública, orquestrado pelos interesses privados e financeiros. É impressionante a atualidade da reflexão e as diversas situações de crise que as universidades em geral passam.

Alguns pontos merecem ser trazidos para este texto, pois acredito que traduzam as bases das transformações que vivenciamos na universidade em sua crise institucional. Há, segundo Chauí, por trás da crise – aparentemente de custo e eficiência –, um embate entre diferentes lógicas que pode assim ser sistematizado: em termos sociológicos, entre o humanismo e a tecnocracia; em termos políticos, entre a utopia e a eficácia; em termos econômicos, entre o progresso da racionalidade mercantil e o atraso corporativista; e, em termos acadêmicos, entre uma prática concreta *versus* uma especulação abstrata. Está na adesão à “sociedade administrativa” a defesa da prática contemporânea das



organizações sociais de que os princípios da administração são neutros e direcionados para a gestão e estratégia de recursos. Uma instituição social tem a sociedade como o seu princípio e referência normativa e valorativa. A organização, por seu turno, tem a si mesma como referência em um processo de competição com seus pares. Nesse sentido, as notas da CAPES são apenas um mecanismo para se interiorizar a competição entre os pares. Conhecemos todos os mecanismos de avaliação, número de orientandos, publicações, participações em congresso etc. São vários os indicadores que se criam para mensurar, estabelecer uma estratificação entre as universidades.

Ao analisar as transformações da universidade, podemos organizá-las em três categorias: a *universidade funcional*, no período do milagre brasileiro, em que o MEC fica subordinado ao Ministério do Planejamento e se estabelecem os cursos semestrais, as disciplinas optativas, os créditos etc.; a *universidade de resultado*, dos anos 1980, quando se dá a expansão das escolas privadas e a introdução da parceria público-privado; e, finalmente, estabelecida nos anos 1990, na fase neoliberal, a *universidade operacional*, que se volta para si mesma, na arbitragem de contratos e na estrutura de gestão. O objetivo é a construção da estratégia de eficácia operacional, alheia à produção do conhecimento e à capacidade intelectual. Aumenta, nesse período, o número de horas-aula, de comissões para várias questões, de relatórios e de uma série de documentos que registram informações do que cada um fez: contabiliza-se e arquiva-se. A docência, nessa perspectiva, limita-se à transmissão e ao adestramento, esvaziando-se de sua essência, que é a formação. Entendo a docência como um trabalho que pode contribuir para a ampliação da consciência do sujeito e, portanto, para a emancipação humana e a transformação da vida social.

A pesquisa na *universidade operacional*, para a filosofia, se transforma em uma estratégia de intervenção, um *survey* de problemas e obstáculos com a finalidade de se atingir um objetivo, reduzindo o espaço da crítica e da reflexão cognitiva. A pesquisa só se justifica como algo que nos leva à interrogação e ao enfrentamento, no sentido de vislumbrar ações civilizatórias contra a barbárie social e política. Eu diria, ainda, como em *Meditações de Quixote* (GASSET, 1967), que não é a angústia, mas a calma que supera a barbárie e a subjuga, permitindo ao homem apropriar-se de sua própria vida e existir de fato. É a calma que humaniza o homem.

Para Marilena Chauí, há um embate entre aqueles que julgam ser a universidade uma organização administrada empresarialmente, tendo como horizonte o mercado, e aqueles que a consideram uma instituição social que busca o



conhecimento, e que, por não tomarem a universidade a partir da lógica do mercado, a concebem segundo a prática democrática dos direitos e não dos serviços (CHAUÍ, 2014). Para essa lógica, bastam os produtos, não importando os processos que as antecederam e que lhes deram origem. Esse embate está presente no nosso cotidiano e nas relações entre professor e aluno e entre professores. Perdemos a capacidade de dialogar e aceitar a diferença. Quem pensa de forma diferente “está contra”, “cria problemas”.

A partir dos anos 1990, com o acirramento das políticas neoliberais, a universidade vivencia o processo de flexibilização e precarização do trabalho. O que sintetiza a terceirização, como nenhuma outra modalidade de gestão, é que ela garante e efetiva a “urgência produtiva”, determinada pelo processo de financeirização do capital (ANTUNES; DRUCK, 2014). Esse processo leva a um desengajamento em relação a um mundo compartilhado, que segundo Olgária Matos, impede a criação de laços duradouros, favorecendo a obsolescência de valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. O movimento frenético impõe a fragilidade dos vínculos, uma hiperatividade vazia e destrutiva.

Em sua tese de doutorado, em 2007, Denise Vieira da Silva Lemos, ao investigar o processo de alienação dos professores da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apontou alguns resultados muito interessantes. A autora faz um estudo a partir do processo de alienação discutido por Karl Marx e Friedrich Engels, e avança nas contribuições recentes realizadas, principalmente, por Cristophe Dejours e Ana Quiroga. Como sabemos, para Marx, o conceito de alienação compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza, de um lado, bem como as expressões desse processo na relação entre homem e humanidade e homem e homem, de outro lado. Marx nos trouxe uma grande contribuição sobre esse tema não apenas nos manuscritos de 1844, como também nos *Grundrisse*. A possibilidade de se superar o processo de alienação está relacionada à consciência crítica e à transcendência desse processo histórico. Em sua pesquisa Lemos conclui que:

A alienação do trabalho docente foi então sendo configurada nos termos de Marx nas suas várias dimensões: um produto do conhecimento cada vez mais definido externamente ao desejo do professor, um processo de trabalho flexibilizado, precarizado, gerando muitas vezes um desencantamento, uma relação interpessoal desestruturada e conflitiva com os pares, alunos e servidores, uma perda do sentido social e humano da atividade acadêmica (LEMOS, 2007, p. 264).

Segundo a autora, os professores também acreditam que os instrumentos de avaliação institucional têm favorecido o direcionamento da UFBA para uma



racionalidade empresarial, bem como a perda progressiva da autonomia do professor, em contraposição à autonomia percebida por ele mesmo, vista como total. Constata-se assim uma contradição entre a autonomia percebida e a autonomia exercida, que expressa um isolamento acadêmico e político do professor, enredado em um processo de “individualização” ou em grupos de pesquisa. Há, segundo a socióloga, um processo crescente de alienação dos docentes da UFBA.

Retomando a fala da professora Marilena Chauí, o trabalho do pensamento, segundo a autora, possui três características que precisam ser consideradas no debate sobre a educação. Primeiro, o trabalho do pensamento é lento, precisa de lentidão e paciência; segundo, ele é desvendamento, que significa perceber o que não se sabia, apreender o novo e acrescentar o que não se sabia; e terceiro, ele é desapontamento. O sujeito precisa suportar o instante da ignorância, o não saber e o não descobrir uma solução. À medida que o tempo se contrai, reduz-se, também, a maturidade intelectual, pois não há espaço para a reflexão, a crítica e a apreensão das histórias. Aprende-se com o erro, mas é preciso tempo.

Há assim um conflito insuperável entre a lógica empresarial e a lógica da produção intelectual. A leitura do mundo precisa de tempo de reflexão, de diálogo e apropriação do sujeito do novo saber; ela não acontece no ritmo frenético dos tempos modernos.

Nos espaços em que a ideologia da competência e da eficácia domina, a política se transforma em uma técnica, tudo se converte em um jogo do ganho-ganha, para a solução de menor custo. Esse ambiente constrange a participação, a expressão das ideias, o debate aberto (CHAUÍ, 2007).

Talvez seja mesmo próprio da modernidade, da aceleração do tempo, impulsionado pelas novas tecnologias, o esvaziamento do convívio social, que enfraquece o envolvimento político e afetivo. Não é possível, entretanto, uma educação apolítica. Para Maria Rita Kehl (2009), a delicadeza não é a causa de nossa humanidade, mas o seu efeito. Ao negarmos a afetividade e o envolvimento político, destruímos a consciência da transitoriedade, da impermanência que são da mesma natureza do valor e da delicadeza de tudo que existe.

Olgária Matos (2010), ao refletir sobre o silêncio e a contemplação, a partir das contribuições de Walter Benjamin, afirma que, na modernidade, a tradição cede espaço à imediatez e à pressa, da ciência à política, da educação às artes, estimulada pela velocidade das tecnologias relacionadas ao consumo e à publicidade. Nessa perspectiva, a virtude da dúvida, da construção de uma opinião seguida de reflexão, se esvai pela rápida circulação do mercado científico e cultural. Na nossa sociedade, na universidade, o tempo foi destruído pela mercadoria, perdeu





seu valor de uso, e ganha, cada vez mais, valor de troca: tempo é dinheiro. Impõem-se a temporalidade do capital, desqualificando o sentido da vida em comum, da partilha. O docente vale o que publica, o quanto contribui para a internacionalização do programa de pós-graduação e as demais solicitações externas dos órgãos de financiamento e controle. Não nos vemos como parceiros, mas concorrentes. Isso acirra as posturas oportunistas e esvaziadas de ética. Esse comportamento se reproduz na sala de aula e inviabiliza a construção de relações de confiança e respeito.

Acirra-se a mercantilização de todas as esferas da sociedade, especialmente daquelas que, historicamente, pela sua natureza pública, têm sido consideradas e tratadas como bem comum, a exemplo da educação e da saúde. Na busca incessante por novos espaços de valorização, o Estado cede espaço ao capital, que impõe a sua lógica mercantil a áreas de conhecimento consideradas de direito universal. Entretanto, a economia da racionalidade mercantil que vivenciamos na contemporaneidade não é a única, mas apenas uma, aquela que tem se imposto como hegemônica, dentre as diversas possibilidades históricas de produção. Admiti-la como única seria negar o sujeito histórico, o conflito como motor das transformações históricas e das possibilidades de transcender modos de vida anteriores. Daí a importância de se compreender os mecanismos através dos quais a hegemonia da racionalidade mercantil nasce, se sustenta e se movimenta.

A consciência da complexidade do mundo, do sujeito, exige de nós a prática de uma epistemologia que se abra à diversidade, à pluralidade, à transitividade e ao movimento contínuo entre *campos do conhecimento* e *saberes* contra todo tipo de monocultura na construção do *conhecimento*. Epistemologias de *fronteira* que permitam o encontro, o contato e o diálogo entre diferentes alteridades para que se ampliem as possibilidades de construção de linguagens que, de fato, se comuniquem e assim se enriqueçam e se fortaleçam: "O princípio de incompletude de todos os saberes é condição da possibilidade de diálogo e debate epistemológicos entre diferentes formas de conhecimento" (SOUSA SANTOS, 2010, p. 107).

### **No caminho da ecologia dos saberes**

Segundo o professor e pesquisador Cássio Eduardo Viana Hissa (2008), há entre os *campos teóricos* específicos do conhecimento as linhas que definem os seus limites, mas há também fronteiras que podem ser vistas como brechas, orifícios que permitem o vazamento das margens teóricas e metodológicas dos referidos *campos*. Ele chama esse espaço de *superfícies limites*, que cumprem o papel de zonas de transição que representariam territórios disciplinares, espaços de resistência do



saber. A partir dessa potencialidade o autor interroga: se esses *territórios disciplinares* estimulam o diálogo entre os diversos *corpos teóricos específicos do conhecimento*, não seria então a própria ciência moderna e a universidade moderna obstáculos ao diálogo democrático do conhecimento?

Esses diálogos poderiam ser chamados de territórios *transdisciplinares do conhecimento científico moderno*, que potencializam possibilidades ricas de tradução entre os *corpos teóricos disciplinares*, e quiçá, favorecerem o diálogo entre ciência e outros saberes. Mas a transdisciplinaridade moderna é limitada e não dá conta da complexidade das questões originárias das modernidades contemporâneas, ela poderia ser compreendida como expressão de possibilidades de diálogos entre *corpos teóricos*. (HISSA, 2008, p. 21, 23). Esse limite só seria ultrapassado, por diálogos de saberes, a partir do processo de mediação com o mundo. As universidades seriam assim territórios de saberes científicos ou não, permitindo ao sujeito a leitura do mundo, não apenas a leitura de uma parte do mundo. Esse povoamento de saberes, essa *tessitura epistemológica* seria o que o professor Boaventura de Sousa Santos denomina de *ecologia dos saberes*.

Seria uma ciência capaz de se reinventar e de se fortalecer a partir da prática de uma *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2004), do diálogo que se pode construir nos diversos *espaços de fronteiras entre conhecimentos e entre conhecimentos e saberes* (HISSA, 2002): científicos, artísticos, populares, tradicionais etc.

Segundo Edward Soja (1987), a partir das últimas décadas do século XX, começa-se a perceber uma convergência de ideias e de perspectivas sobre a conceitualização e a interpretação de alguns aspectos fundamentais da vida humana e no centro dessa convergência está a reafirmação do espaço no cerne das teorias sociais. Essa reafirmação se dá através de três processos de reestruturação interdependentes: a reestruturação ontológica, que traz uma releitura de três elementos significativos da vida humana: o espaço, o tempo e o ser, ou seja, o espacial, o temporal e a ordem social, a história da sociedade. A segunda reconstrução vem da economia política, da reestruturação social, política e econômica do mundo capitalista, das sociabilidades contemporâneas associadas às mudanças nas tecnologias industriais e de comunicação. E o terceiro elo desse movimento vem da reestruturação cultural e ideológica, responsável por mudanças nas nossas formas de viver e compreender a modernidade contemporânea e a especificidade de viver em um determinado lugar e época. Essas questões nos levam ao debate da radicalização da modernidade no mundo contemporâneo, que produz imagens de mundo para além das existências, e que dissemina “uma



imagem de mundo – abstrata, informacional, digitalizada –, que se rivaliza com a própria presença do mundo nos lugares” (HISSA, 2009, p. 39).

### **A Universidade e a ciência-saber**

Para Marx (2011), o capitalismo é a pré-história do desenvolvimento. O *desenvolvimento* emergiria de fato apenas a partir do fim do modo burguês limitado de organização da produção e de distribuição da riqueza social. A verdadeira riqueza seria alcançada no momento em que as capacidades, os gozos, as aptidões de cada sujeito dialogassem com as especificidades das culturas do mundo. O homem, na concepção de Marx, é um *ser*, simultaneamente, *natural* (biológico, químico), *humano* (um *ser* que é por si mesmo) e *genérico*. O “homem genérico” é aquele capaz de despertar as forças criadoras contidas na própria natureza do ser humano, como indivíduo e ser social. Forças inibidas e silenciadas por nossas sociedades, pela especialização do que é concebido como *conhecimento*, pela perversa divisão do trabalho e por tantos outros eventos. Como *ser genérico*, o sujeito deve atuar e confirmar-se tanto no seu *ser* “integral”, como no seu *saber*, libertando-se do processo de alienação. Para o filósofo Enrique Dussel (2012, p. 335), na perspectiva ética, a alienação do trabalho, ou a negação da sua alteridade, da sua exterioridade, através da degradação do “frente a frente” na proximidade, constituindo o outro apenas como mediação, instrumento de subsunção como mero valor de uso, fundado no ser do capital, expressa o mal originário, a perversidade ética do capitalismo, e, por consequência, de sua moral. Transforma o homem, na pessoa do trabalhador, seja como animal ou máquina, em uma coisa ao tempo que lhe cobra “capacidade viva de trabalho como existência meramente subjetiva”.

A educação poderia ser uma aliada fundamental no processo do reencontro e da transformação dos sujeitos do mundo, fragmentados, desqualificados e invisibilizados pela lógica burguesa, e, conseqüentemente, pela ciência moderna. Como tal, deve buscar permanentemente o desenvolvimento da consciência crítica, o exercício de *um vir a ser o que se é*, proporcionando, aos mais diferentes sujeitos, a realização como “pessoa a tempo inteiro”, para usar a expressão de Mia Couto (2009). Educação como *práxis* em que ação e reflexão caminham de forma solidária e se iluminam de forma constante, mutuamente (COUTO, 2009).

Em vez de se exercitarem como espaços de prática, incorporação e normalização das lógicas mercantis, movimento que pode ser visto em diversas instituições, a escola, a universidade, deveriam ser espaços de autonomia dos mais diversos saberes: não apenas dos científicos, mas também de todos aqueles advindos das práticas sociais e que deveriam ser incorporados aos currículos



escolares. A universidade é o espaço de realização da crítica social, um lugar onde se redesenha a esperança norteada pelas utopias (HISSA, 2007). Para isso, é fundamental que incorpore pedagogias inovadoras, que estimule a participação de todos os sujeitos na “ciranda” que leva e traz realidades, conhecimentos e potencialidades que, quando confrontados num diálogo, constroem novos saberes, novas experiências, novas perspectivas, novos modos de perceber o mundo (SANTOS, 2011, f. 170). Os sujeitos desse processo enunciam sua palavra, participam, problematizam, constroem, revelam o *ímpeto criador* de que nos fala Paulo Freire (2001), para quem a educação é tanto mais autêntica quanto mais é capaz de desenvolver o senso de criatividade dos sujeitos. A educação apresentar-se-ia, assim, como desinibidora do sujeito, auxiliando-o na abertura de caminhos que acolham as diversidades culturais da sociedade e permitam o reconhecimento dos elos de identidade e dos sentidos de pertencimento.

Nada existe em totalidade. Não há ignorância absoluta, nem saber absoluto, como nos lembra Freire (2006, p. 47). Para o educador, o saber tem início quando se dá conta do pouco que se sabe. Nesse sentido, tanto a ideia de *saber* quanto a de *conhecimento* são incompletas e ambas ganham existência no momento em que se estabelecem diálogos entre as suas diferentes formas: os saberes do agricultor, do cientista, do técnico, do artista, da dona de casa, do líder sindical, do religioso. *Saber* e *conhecimento* não se distinguem a não ser para a ciência moderna, que se construiu a partir do distanciamento da experimentação e da compreensão das vivências dos sujeitos do mundo. Nesse sentido, contra a *monocultura do saber*, que legitima um único saber como rigoroso, o científico, Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe o conceito *ecologia de saberes*, um exercício de diálogo entre os saberes científicos e os saberes laicos, populares, indígenas e camponeses. O conceito de *saber* amplia-se, desse modo, abrigando, numa ideia de ecologia, não apenas os denominados *conhecimentos científicos*, mas também todos os saberes desqualificados pela ciência moderna. O conceito de *Ecologia de saberes* acolhe perfeitamente a proposta de educação de Paulo Freire e o papel da escola/universidade frente aos movimentos de transformação do mundo.

Para Freire, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Só se constituem como seres históricos, ou sujeitos do saber, na medida em que se assumem como sujeitos do seu “próprio movimento”, exercendo, nessa busca de *ser mais*, a comunhão e a solidariedade (FREIRE, 2006, p. 79). Esse processo representa o compartilhamento da responsabilidade dos sujeitos implicados no processo do aprendizado. É no respeito à alteridade que se dá a interação, a integração e o diálogo, a *dialogicidade*. A dialogicidade implica responsabilidade



social e política do homem, um nível de consciência que não se desenvolve em espaços de dominação, mas, ao contrário, requer a valorização e o respeito da participação de todos no trabalho educativo e de organização desenvolvido na escola, na comunidade, no município, no território. A educação é um ato político e, portanto, tem o papel de colocar o homem numa posição de reflexão sobre os problemas do seu tempo e do seu espaço e também numa posição de autorreflexão. Deve dessacralizar a reflexão, trazendo-a para o cotidiano de todo homem, de modo a constituir, para ele, mecanismo de emancipação social.

Na mesma linha do pensamento freiriano, Cássio Hissa (2013) afirma que a transformação dos *sujeitos do mundo* em *sujeitos do saber* demandaria a incorporação de maturidade à leitura de mundo por parte dos sujeitos. Na relação que o homem estabelece *no* mundo e *com* o mundo, ele redimensiona a si próprio e o seu contexto, na medida em que cria, recria desafia e é desafiado pelas condições impostas pelo seu próprio mundo. É assim que ele se integra, se enraíza, se sente parte da história e da cultura, estreitando os seus vínculos com o tecido social, e atribuindo significado coletivo às suas ações, assumindo um compromisso radical com o que busca, transformando as situações que o impedem de *ser mais*, transformando o seu mundo e se transformando. Esse exercício de incorporação das vivências e experimentações de mundo, das sabedorias do mundo cabe aos mais diversos sujeitos, de modo a se transformarem e, a partir de então, sem constrangimentos, proferirem o discurso da transformação, porque a ciência deverá ser sempre libertadora para que seja *ciência-saber*.

Percebe-se, nos movimentos sociais contemporâneos, uma crescente aproximação entre política e território usado; entre práticas sociais e *práxis*; entre cultura e cultura política; entre saberes tradicionais e educação política. Nesses movimentos, está presente a força daqueles que resistem, no limiar da luta pela vida, contra a naturalização das relações sociais imposta pela economia mercantil. O território não representa apenas a materialidade dos instrumentos e das coisas, mas o elo entre passado e futuro, entre a vida e a morte. O poder do laço territorial revela que o espaço se reveste de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos (BENKO, 2007). Ignorar esses valores, esses saberes, essas histórias seria “desperdiçar experiências e práticas”, nos termos de Boaventura de Sousa, fundamentais à vivência dialógica dos sujeitos nos territórios. A educação/universidade como parte da construção dos sujeitos do mundo é a tradução dessas vivências, desses saberes, científicos ou não.

Na educação libertadora, o sujeito simultaneamente cria e transforma a si próprio e o mundo, assumindo o papel de sujeito da sua ação. É no processo



dialético *individual-coletivo* que o homem vai se tornando consciente e vai se comprometendo cada vez mais com a sua própria realidade. A educação proposta por Freire é busca constante, processo de construção movido por identificação e afeto – a busca do sujeito *ser no mundo*.

Expressando a mesma preocupação de Freire, Edgar Morin e Jean-Louis le Moigne (2000) reafirmam a necessidade de se repensar o sujeito do conhecimento em favor de outras concepções mais interativas, menos antropocêntricas e mais dialógicas, que valorizem a arte de pensar. Nessa perspectiva, o conhecimento do homem e dos seus problemas não pode ser separado do Universo, mas inserido nele: “Quem somos é inseparável de onde estamos, de onde viemos e para onde vamos” (PASCAL *apud* MORIN; MOIGNE, 2000, p. 16). A compreensão do lugar e do território e a atuação dos sujeitos neles não se limitam ao espaço físico, não se delimitam geograficamente. Dizem respeito a espaços que apresentam histórias, culturas e identidades diversas e, portanto, tempos, ritmos e movimentos os mais distintos. A compreensão do espaço em que vivemos é fundamental para a construção de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, à dimensão terrestre e à dimensão local, de modo a agirmos de forma responsável. As formas transformadoras de agir implicam a consciência e a compreensão do processo histórico.

### **O lugar para as utopias**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs caminhar.

Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*

A defesa da “universalização” da educação se justifica, segundo as instituições internacionais, pelo fato de a competição exigir “conhecimentos universais”, uma vez que seus padrões são globais. Na verdade, os padrões de competição não são difundidos globalmente, mas definidos e disseminados em lugares selecionados segundo os interesses de alguns grupos hegemônicos. As estatísticas e os movimentos sociais insurgentes mostram que não há uma relação entre nível de estudo e qualidade de emprego. Cerca de 30% dos jovens entre 20 e 25 anos, com nível superior de educação, estão desempregados nos países industrializados. Isso aponta a necessidade de se estudar mais essa desconexão entre a educação e as perspectivas de um futuro digno. Mas é no bojo dessas



contradições, próprias do sistema, e no esgotamento do modelo de desenvolvimento tal como o conhecemos, que se delineiam no horizonte os espaços de utopia.

István Mészáros (2008) compreende a educação como a própria vida, e esta se encontra para além das instituições formais, livre da manipulação e do controle das estruturas educacionais que se colocam a serviço do capital. A educação está presente nas expressões das artes, da música, da poesia, do teatro, e também nas experiências de convívio e de trabalho, nos conflitos e posicionamentos políticos e sociais que assumimos. O cuidado com a educação, entretanto, se reduz à escola como se ela fosse a única instituição com a função de educar. Mészáros fala da universalização da educação e do trabalho como atividades humanizadoras do homem e, como tais, uma não pode estar dissociada da outra. Nesse sentido, percebe-se uma dupla contradição no momento em que vivemos, já que, com relação à educação, inúmeras são as teorias pedagógicas difundidas e insignificantes as transformações no quadro educacional; e, com relação ao trabalho, assistimos à sua crescente precarização em vez de tê-lo como “potencializador” da dignidade humana.

Em tempos de tanto desencantamento e frustrações, a universidade pode ser o espaço que acolhe a diversidade, que se permite experiências que superem as fronteiras disciplinares, de se subverter ao pensamento único, à lógica avassaladora do pensamento mercantil. Segundo Cássio Hissa, nos interiores da universidade pode-se fortalecer os territórios de resistência crítica e criativa. “É assim que se redesenha a ciência de modo a redesenhar o seu discurso” (2013, [s.p.]).

A educação, como um caminho para a *humanização*, uma realidade possível em alguns espaços alternativos de sociabilidade, tem ajudado homens e mulheres a encontrar outros sentidos na participação em processos de organização sociopolítica. Esses processos fazem valer as vozes, tantas vezes silenciadas e tornadas ausentes pelo princípio da *apropriação/violência* (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010). Uma educação que assim se realiza movimenta-se em sentido contrário ao *pensamento abissal*, ou às “linhas cartográficas abissais”, que demarcaram o Velho e o Novo Mundo na era colonial, subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes no sistema mundial contemporâneo (SOUSA SANTOS; MENESES, 2010, p. 78). O pensamento abissal divide o mundo em um lado e outro da linha, produzindo como inexistente tudo que está do *outro* lado da linha e, desse modo, não reconhece as realidades, saberes e fazeres aí construídos. A educação *humanizadora* ou transformadora estaria, ao contrário, em consonância com o *pensamento pós-abissal*, reconhecendo e validando a pluralidade de conhecimentos,



já que, na sua incompletude, o homem só se torna um *ser mais* na medida em que permite ao outro também *ser mais*. Ninguém é se impede que outros sejam. Mais uma vez, recorreremos às palavras do escritor e poeta Mia Couto, que expressa de forma simples e profunda os desafios implícitos nos exercícios de transformação do mundo:

E o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitarmos e sermos visitados por outras sensibilidades. É fácil sermos tolerantes com os que são diferentes. É um pouco mais difícil sermos solidários com os outros. Difícil é sermos outros, difícil é sermos os outros (COUTO, 2009).

Do modo como vem sendo praticada, a educação segue na contramão de uma educação humanizadora, que dialoga com outros saberes, e desperta o *nós* em cada sujeito para que estes se transformem em sujeitos críticos e criativos, como ressalta Marx (2011), e para que esse despertar ajude os espíritos a evoluírem, tal como nos diz Morin (2011). Para isso, cabe, porém, reformular a clássica questão de Marx a respeito da alienação, “Eles não sabem o que fazem” para *Eles sabem o que fazem e, ainda assim, continuam a fazê-lo*. Sem aprofundar no debate, a atual proposta do Governo para a Educação anula avanços que se fizeram nos últimos anos, e vai à contramão das discussões que aqui desenvolvemos. Essa proposta reforça a percepção de que eles sabem o que estão fazendo. Essa releitura talvez traduza o salto necessário entre a educação e a vida. “A educação pela pedra”, poema de João Cabral de Melo Neto, talvez possa nos inspirar a pensar uma educação que busque o diálogo entre o *ser social*, que reflete sobre o seu contexto, as necessidades coletivas históricas, e o *ser espiritual*, aquele que busca a dimensão *sertão* da sua existência, a sua essência, aquela que religa a condição humana à condição espiritual dos sujeitos do mundo:

Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, frequentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta,  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.  
Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).





No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
e se lecionasse não ensinaria nada;  
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,  
uma pedra de nascença, entranha a alma.

(João Cabral de Melo Neto, "A educação pela pedra")

### Referências

- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2014. v. III, p. 7-35.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – BIRD. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington (DC): [s.n.], 1995.
- BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO – BIRD/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas*. [s.l.]: [s.n.], 2000.
- BARROS, Manuel de. *O livro sobre nada*. In: \_\_\_\_\_. *Poesias completas*. São Paulo: Leya, 2010. (Desejar Ser.)
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.
- BENKO, Georges. Territoire et Sciences Sociales. In: ITÇAINA, Xambier; PALARD, Jacques; SÉGAS, Sébastien. *Régimes territoriaux et développement économique*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes II, 2007. (Espaces et Territoire.). p. 105-112.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio 1999. (Mais!)
- CHAUÍ, Marilena. Aula Magna da Greve: Contra a universidade operacional. São Paulo, Auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 8 ago. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=llXrRg4BaVg>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- CHAUÍ, Marilena. O que é política. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O esquecimento da política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 27-54.
- COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Madison: Caminho, 2009. (Outras Margens, 79.)
- DUSSEL, Enrique. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.



GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social*. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Entre notas, um olhar crítico. *Boletim da UFMG*, Belo Horizonte, ano 39, n. 1805, 28 jan. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1805/5.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras da transdisciplinaridade moderna. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 15-31.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: LOS PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL. SOLUCIONES Y ALTERNATIVAS DESDE LA GEOGRAFÍA Y LAS CIENCIAS SOCIALES, 9., 28 mayo-1 jun. 2007, Porto Alegre. *Actas...* Porto Alegre: UFRGS, 2007. [s.p.]. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. O cientista precisa da lentidão criativa para interpretar o mundo. *Minas Faz Ciência*, Belo Horizonte, 19 fev. 2013b. Entrevista. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/027355.shtml>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Territórios de diálogos possíveis. In: RIBEIRO, Maria Teresa Franco; MILANI, Carlos Roberto Sanchez (Org.). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/37t/pdf/ribeiro-9788523209322-03.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

KEHL, Maria Rita. Delicadeza. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A condição humana: as aventuras do homem em tempo de mutações*. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: SESC SP, 2009. p. 453-468.

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

LEMONS, Denise Vieira da Silva. *Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição*. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858; Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MATOS, Olgária Chain Féres. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesia e composição: a inspiração e o trabalho de arte*. In: \_\_\_\_\_. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MELO, Adriana Ferreira de. Sertões do mundo, uma epistemologia; Uma cosmologia do sertão. 2011. 2 v. 219 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.



MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. *Rumo ao abismo?* Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

RIBEIRO, Maria Teresa; SANTOS, Iracema Lima dos; MELO, Adriana. O homem contemporâneo e os sentidos de desenvolvimento e de educação / The Contemporary Man and the Senses Development and Education. *SER Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 211-230, jan.-jun. 2013.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SANTOS, Iracema Lima dos. *Território de saberes: uma leitura do Projeto APPJ – EFA – Conviver*. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Social) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. *O espaço dividido*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SCHENBERG, Mário *apud* ALMEIDA, Maria Inês de. Por que as universidades devem acolher os índios? *Boletim da UFMG*, Belo Horizonte, ano 29, n. 1386, 27 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1386/segunda.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SOJA, Edward W. La réaffirmation de l'espace dans la théorie sociale: la prochaine fin de siècle. In: BENKO, Georges B. *et al.* (Dir.). *Les nouveaux aspects de la théorie sociale: de la géographie à la sociologie*. Paris: Les Auteurs, 1987. p. 1-14.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.