

**EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>1</sup> (ES) COMO BEM PÚBLICO E SOCIAL:  
tempo e lugar como categorias reflexivas para a produção de  
conhecimento**

**HIGHER EDUCATION (HE) AS A PUBLIC AND SOCIAL GOOD:  
revisiting the category Place in the production of knowledge<sup>2</sup>**

Marlize Rubin-Oliveira<sup>3</sup>  
Franciele Clara Peloso<sup>4</sup>  
Aruanã Antonio dos Passos<sup>5</sup>

**RESUMO:** A produção de conhecimento hegemônico euro/norte/centrado com suas raízes na modernidade/racionalidade ocidental desqualifica toda e qualquer forma de saber que não cumpre com os padrões/métodos estabelecidos pelo paradigma moderno. Partindo dessa compreensão, um dos desafios que se coloca hoje à produção de conhecimento de maneira geral e à Educação Superior em especial é romper com esse padrão de conhecimento e ciência no qual saberes subalternos foram silenciados em nome de uma pretensa democratização do conhecimento e da ciência. O objetivo deste artigo é problematizar a produção de conhecimento constituinte da ES contemporânea a partir das categorias de Tempo e Lugar. O caminho percorrido em um primeiro momento busca contextualizar e historicizar a produção do conhecimento contemporâneo no contexto da ES, visando construir um cenário que possibilite compreender e tensionar bases epistêmicas do conhecimento e da ciência moderna. No segundo momento as categorias de Tempo e Lugar são revisitadas na sua potencialidade reflexiva para a constituição de um éthos para a cumplicidade subversiva. Por fim, cabem os questionamentos: a ES está disposta a ser um Lugar da cumplicidade subversiva? Essa potencialidade exige uma ressignificação dos sentidos históricos (temporais) dos processos de consolidação dos saberes eurocentrados? Dessa forma, procuramos, a partir de epistemologias de fronteira, construir reflexões decoloniais em que subjetividades e imaginários são constitutivos de saberes e não podem mais ser silenciados quando se almeja a trilha da ES como bem público e social.

**Palavras-chaves:** Tempo; Lugar; Educação Superior; Saberes decoloniais.

---

1 Educação Superior (ES) é utilizada pela força do termo no campo de investigação na área. Aqui entretanto, assume um sentido ampliado de "universidade" como o proposto por Charle e Verger (1996, p. 7) que atribuem à palavra "o sentido relativamente preciso de 'comunidade' (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em nível superior". Desta forma, em algumas citações o termo universidade é usado para manter a fidedignidade da referência.

2 Uma versão deste trabalho foi apresentada no congresso virtual de 2021 da Associação de Estudos Latino-Americanos, "Crisis global, desigualdades y centralidad de la vida", realizado de 26 a 29 de maio, 2021.

3 Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Brasil (UTFPR/Campus Pato Branco). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). Contato: rubin@utfpr.edu.br.

4 Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Contato: clara@utfpr.edu.br.

5 Doutor em História. Docente do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Contato: aruanaa@utfpr.edu.br.

**ABSTRACT:** The production of euro/north/centered hegemonic knowledge with its roots in Western modernity/rationality disqualifies any and all forms of knowledge that do not comply with the standards/methods established by the modern paradigm. Based on this understanding, one of the challenges facing the production of knowledge in general and in Higher Education in particular is to break with this pattern of knowledge and science in which subaltern knowledge was silenced in the name of an alleged democratization of knowledge and science. The aim of this paper is to discuss the production of knowledge that constitutes contemporary higher education from the categories of Time and Place. The path taken at first seeks to contextualize and historicize the production of contemporary knowledge in the context of higher education, aiming to build a scenario that enables understanding and tensioning epistemic bases of knowledge and modern science. In the second moment, the categories of Time and Place are revisited in their reflexive potential for the constitution of an ethos for subversive complicity. Finally, there are questions: is higher education willing to be a place of subversive complicity? Does this potential demand a re-signification of the historical (temporal) meanings of the processes of consolidation of eurocentered knowledge? In this way, we seek, from frontier epistemologies, to build decolonial reflections in which subjectivities and imaginaries are constitutive of knowledge and can no longer be silenced when the path of higher education is aimed at as a public and social good.

**Keywords:** Time; Place; Higher Education; Decolonial knowledge.

## INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento hegemônico euro/norte/centrado com suas raízes na modernidade/racionalidade/colonialidade ocidental despreza toda e qualquer forma de saber que não cumpre com os padrões/métodos estabelecidos pelo paradigma moderno/colonial. Partindo dessa compreensão, um dos inúmeros desafios que se coloca hoje à produção do conhecimento de maneira geral e à Educação Superior em especial é superar o padrão hegemônico de conhecimento e ciência no qual saberes subalternos foram silenciados em nome de uma pretensa democratização do conhecimento e da ciência. O objetivo aqui é problematizar a produção do conhecimento constituinte da Educação Superior (ES) contemporânea a partir das categorias Tempo e Lugar. Para tanto, a perspectiva decolonial oferece os aportes teórico-metodológicos necessários às reflexões aqui pretendidas. A perspectiva decolonial remete a um debate que emergiu no final do Século XIX, que se afirmou e se dispersou no decorrer do Século XX, principalmente após a segunda guerra mundial, ao lado da questão do desenvolvimento/subdesenvolvimento. O conceito de decolonialidade (Quijano, 2005) propriamente dito, no entanto, foi cunhado no

fim dos anos 1990, por intelectuais latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

O caminho percorrido em um primeiro momento busca contextualizar a produção de conhecimento contemporâneo no contexto da ES. A ES é um *locus* privilegiado para construção, consolidação e desconstrução de epistemes múltiplas, entretanto a sociogênese da ES alicerçada na modernidade/colonialidade carrega na sua base o padrão hegemônico da ciência moderna/colonial de exclusão e fragmentação. Como afirma Mignolo (2011), não se trata da substituição de um novo paradigma, nos termos de Kuhn, mas do surgimento de paradigmas outros. O autor (*op. cit.*) afirma que para Habermans a modernidade é um projeto inacabado, a descolonização também o é. Ainda para o autor, não há uma rejeição total à modernidade e sim a observação e a construção de modernidades alternativas ao único modelo ocidental.

Estas reflexões buscam construir um cenário para compreender e tensionar bases epistêmicas do conhecimento e da ciência moderna/colonial, para que no segundo momento do texto, as categorias de Tempo e Lugar sejam revisitadas como espaço para novas utopias, para a cumplicidade subversiva. O conceito de Lugar traz na sociogênese o espaço geopolítico definido (norte) com pressupostos claramente alicerçados na racionalidade/modernidade ocidental. Já a categoria Tempo coloca em perspectiva a historicidade dos processos de dominação pelo saber e suas implicações para a mudança das consciências históricas (Gadamer, 2006), logo da própria edificação de um espaço de experiência capaz de (re)significar horizontes de expectativas, como propõe Koselleck (2006). Sob outra base analítica mas de maneira complementar, Escobar (2005) argumenta que a modernidade tem haver tanto com a relação entre o lugar e o espaço, como com a relação entre o espaço e o tempo. É pois sob esta perspectiva analítica que as reflexões foram desenvolvidas, na direção de trazer elementos para contribuir no debate em torno da Educação Superior como bem público e social, comprometida com tempos e lugares de diferentes epistemes e de saberes múltiplos.

## CONHECIMENTO E CIÊNCIA NO CONTEXTO DA ES

O conhecimento científico caracteriza-se pela intencionalidade com que é buscado. Esse processo ocorre a partir de metodologias que se revelam profundamente históricas e sociais. Tanto no processo de produção de conhecimento quanto nos resultados, refletem rupturas, avanços, retrocessos e contradições presentes no momento de sua produção. As condições materiais da vida humana têm empurrado as portas da ES com demandas múltiplas, trazendo novas e diversas questões à produção de conhecimento. O caráter metodológico da ciência revela-se também na forma que se organiza o pensamento humano, a indução e a dedução, isto é, os procedimentos racionais de argumentação e justificação de uma hipótese. No dizer de Vieira Pinto (1985), na completação que se passa no plano do pensamento humano, referindo-se à sucessão recíproca, à interpretação das duas fases do processo: a indutiva (aférente, perspectiva, ideativa, generalizadora, conceitual, sintética) e a dedutiva (referente, operatória, conclusiva, particularizadora, discursiva, analítica).

O modelo de racionalidade que fundamenta a ciência hoje tem suas raízes teóricas e metodológicas alicerçadas no paradigma da ciência moderna/colonial. O Renascimento (Vieira Pinto (1985) pode ser considerado o marco histórico da construção desse paradigma, embora a tentativa de ruptura com o mito e a busca por explicações racionais da realidade tenham iniciado ainda na Grécia Clássica. A ciência moderna se constituiu como uma nova concepção de mundo, o que não se fez por geração espontânea. Foram as necessidades materiais e culturais das pessoas que alavancaram o desenvolvimento científico moderno/colonial. Os interesses voltaram-se para o domínio da natureza exigindo a produção de conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios decorrentes das novas necessidades que se estabeleciam à época. O conceito de modernidade para Quijano (2005, p.112),

refere-se única ou fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, que são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito, não cabe dúvida de que é necessário admitir que é um fenômeno possível em todas as culturas e em todas as épocas históricas. Com todas as suas respectivas particularidades e diferenças, todas as chamadas altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuio) anteriores ao atual sistema-mundo, mostram

inequivocamente os sinais dessa modernidade, incluindo o racional científico, a secularização do pensamento, etc.

O conceito de moderno que se consolidou hegemônico desprezou culturas e negou racionalidades, excluiu povos e cometeu epistemicídios (DUSSEL, 1993, QUIJANO, 2005, SOUSA SANTOS, 2006), termo usado para explicar não apenas o genocídio de grupos étnicos, povos e culturas, mas para caracterizar a tentativa de fim de epistemes múltiplas e diversas. A busca por um determinado modelo/padrão de rigor científico produziu uma visão fragmentada do processo do saber e a separação entre teoria e prática ficou cada vez mais evidente. O modelo de cientificidade proposto na modernidade/colonialidade despreza toda e qualquer racionalidade vinda do senso comum, considerando-a superficial, ilusória e falsa. Assim, os dados oriundos do senso comum são sempre percebidos como inconsistentes, e somente os que passam pelo crivo da ciência são considerados verdadeiros. A ciência construiu um conhecimento com base em leis, em que o rigor científico sustenta métodos e técnicas quantificáveis. Os resultados e a ideia de ordem e estabilidade do mundo e a ideia de que o passado se repete no futuro constituem os principais fundamentos que sustentam essa concepção de ciência. Outro pressuposto foi a separação, a dicotomia entre as ciências da natureza e as ciências humanas, o que acarretou o fechamento das disciplinas em si mesmas. É preciso reconhecer que esse processo determinou conquistas e produziu ignorâncias, principalmente aquelas ligadas à visão da natureza infinita e da expropriação da humanidade do processo do conhecimento. Os séculos XVIII e XIX compõem um período no qual as grandes transformações pelas quais a humanidade passou marcaram as configurações da nossa vida atual e, principalmente, o papel que a ciência desempenha no desenvolvimento da forma de vida ocidental. Aqui entretanto, cabe pontuar que a história universal hegemônica ao colocar a modernidade/colonialidade como conceito emancipador, está encobrindo o que Quijano (2005, p.116) vai chamar de mito do eurocentrismo. O autor afirma que

os europeus persuadiram-se a si mesmos, desde meados do século XVII, mas sobretudo durante o século XVIII, não só de que de algum modo se tinham autoproduzido a si mesmos como civilização, à margem da história iniciada com a América, culminando uma linha independente que começava com a Grécia como única fonte original. Também concluíram que eram

naturalmente (isto é, racialmente) superiores a todos os demais, já que tinham conquistado a todos e lhes tinham imposto seu domínio.

Assim, para Quijano (2005) o processo de modernidade/colonialidade produziu uma perspectiva e um modo de conhecimento que demonstram um padrão mundial de poder: moderno/colonial, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. Uma perspectiva cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII e nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica, estabelecida a partir da América. Nesse sentido, para o autor a premissa é: 1. não existe modernidade sem colonialidade; 2. Não haveria uma economia-mundo-capitalista sem as Américas. Daí a opção epistêmica de usar o termo modernidade/colonialidade, pois a primeira se consolidou a partir da segunda. Cabe também pontuar as duas grandes revoluções que contribuíram para a construção dessa hegemonia: uma econômica, a chamada Revolução Industrial, e outra política, simbolizada pelos ideais da Revolução Francesa. A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações econômicas (indústria, agricultura, transporte etc.) produzidas, principalmente, a partir das novas formas de organização do trabalho. Ao mesmo tempo, redefiniu essa organização através do capitalismo, que se estabeleceu como modo de produção dominante. Os interesses voltaram-se ao domínio da natureza exigindo a produção de conhecimentos suficientes para enfrentar desafios decorrentes das novas necessidades que eram construídas. O pensamento foi marcado pela ascensão econômica e política da burguesia e tendeu a refletir ideias, interesses e necessidades dessa classe. Três valores eram reivindicados: liberdade, individualismo e igualdade.

O desenvolvimento do capitalismo foi determinado também pela inter-relação entre ciência e produção material, que cresciam juntas e se influenciavam mutuamente. As mudanças nas relações entre sociedade e natureza e nas relações de produção tiveram significativas consequências. Ao buscar explicar a realidade, baseado na lógica e na razão, os cientistas acreditavam que, dessa forma, chegariam a um conhecimento universal e verdadeiro. A dupla revolução inicialmente tomou a forma de uma expansão europeia e de conquista do resto do mundo. A preocupação com a reflexão social aparece no pensamento desse período, com força no século XIX; e os estudos de Marx, Hegel e Kant tornam-se referência, principalmente nas ciências sociais. Ou seja, as próprias ciências sociais que

poderiam ser um espaço de diálogos de saberes e construção de múltiplas epistemes reforçavam o padrão norte-euro-centrado hegemônico da racionalidade moderna/colonial.

Os princípios científicos desenvolvidos entre no século XVIII e XIX tornaram-se a base para o conhecimento científico ocidental, consolidado principalmente no século XIX e nos primeiros anos do século XX. A gênese desses princípios se constitui de pressupostos revolucionários, o que fazia frente ao domínio da ciência alicerçada nos preceitos da igreja católica. A ciência procurou sustentação nos métodos experimentais para se opor aos conceitos místicos de ciência impostos pelos dogmas da igreja. Entretanto, como as bases dos pressupostos produzidos estavam ligadas prioritariamente às ciências naturais e exatas, as ciências humanas, ao se utilizarem desses mesmos pressupostos, construíram uma falsa realidade, baseada principalmente pela negação das relações que se estabelecem na construção do conhecimento científico entre sujeito-objeto e sociedade-natureza. Não se pode ignorar o papel do positivismo, em particular nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas século XX. Ele pretendeu conferir um novo estatuto ao saber, acentuando enfaticamente “ordem e progresso” através das ciências positivas, privilegiando o absolutismo das ciências exatas. No entanto, ao construir esses princípios, contribuiu sobremaneira para a consolidação dos pressupostos de exclusão e desigualdade na produção de conhecimento.

A compreensão do mundo passava pela necessária organização da sociedade e da natureza. Para alavancar esse intento, lançou-se mão da linguagem matemática. Sousa Santos (2000, p.63) considera que desse lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais: “Conhecer significa quantificar e conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. As características do fazer científico, construídas a partir das ciências naturais e exatas, assumem, para Sousa Santos (2006), também uma dimensão sociocultural. O autor fala da modernidade ocidental como um paradigma sociocultural que se constituiu a partir do século XVI e se consolidou entre finais do século XVII e meados do século XIX como projeto hegemônico.

Sousa Santos (2006) distingue ainda a modernidade em dois pilares em tensão dialética: o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social. No entanto, esses pilares, na compreensão do autor, são adequados para a realidade europeia, mas não

adequados às realidades extra-europeias para onde se expandiu a Europa. Sousa Santos (op. cit.) chama a atenção para a regulação social que assenta em três princípios: do Estado, do mercado e da comunidade. Esses princípios não dão conta das formas de (des)regulação colonial em que o Estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre mercadorias (os escravos) e as comunidades são arrasadas em nome do capitalismo e da missão civilizadora. Assim, a noção de comunidade é substituída por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por uma minoria de assimilados. Para Morin (1999), existe uma crise dos fundamentos iniciada a partir da crítica do conhecimento da coisa em si por Kant, com o niilismo de Nietzsche e o questionamento da natureza do ser por Heidegger. Hoje a filosofia dedica-se à desconstrução dos fundamentos, relativizando todo o conhecimento. As referências que se construíram sobre o real entram em crise com a física quântica (onda, crepúsculo, quartzo). A certeza cedeu lugar a uma combinação incerta e enigmática de ordem, desordem e organização. Hoje, a dúvida e a incerteza não são mais passíveis de eliminação e o ponto de partida deve ser, na perspectiva do autor (op.cit.):

- O reconhecimento do caráter multidimensional do fenômeno do conhecimento;
- O obscurantismo e a noção destinada ao esclarecimento de tudo;
- A ameaça do conhecimento leva a uma busca civilizada (considerando a natureza como finita e o homem nesse processo);
- O reconhecimento da crise: o conhecimento comporta sombras, zonas cegas.

A compreensão desses pressupostos permite perceber as bases do projeto sociopolítico-cultural que se delineou e que buscou ser universal e hegemônico. Entretanto, jamais se tornou homogêneo, principalmente pela diversidade e heterogeneidade das relações humanas e das relações estabelecidas entre a humanidade e a natureza e principalmente, a partir das (re)existências das múltiplas culturas. Esse conjunto de diversidades inviabiliza qualquer projeto com pretensões universalizantes. Mesmo reconhecendo que o projeto moderno/colonial foi/é unilateral, as populações e saberes se ampliaram, ampliando também as reflexões e fortalecendo perspectivas plurais. Os cuidados e as reflexões sempre devem ter por fim evitar modelos pré-determinados. Na busca por

mudanças corre-se o risco de colocar outro modelo no lugar, substituindo apenas a forma de dominação.

Cabe salientar ainda a necessidade de refletir usos de conhecimento produzido nesse processo de diálogo e pluralidade de saberes. O modelo dominante de produção científica se sustenta na lógica da exclusão, no domínio da natureza e pressupõe um modelo de sociedade e de humanidade, um projeto sociopolítico-cultural. A produção de conhecimento que pretende ampliar os diálogos, construindo problemáticas e metodologias de pesquisa compartilhadas, precisa necessariamente refletir também sobre o tipo de projeto sociopolítico-cultural que irá fortalecer ou mesmo propor. A premissa colocada é que o conhecimento é social e historicamente situado. Dessa forma, há também a necessidade de um projeto que, diferente do dominante, busque um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SOUSA SANTOS, 2000). O debate em torno desses projetos e as responsabilidades da Educação Superior e conseqüentemente das ciências precisam integrar a agenda de reflexões daqueles que buscam alternativas à fragmentação e à dualidade no processo de produção de conhecimento. No século XXI, a Educação Superior, forjada no projeto moderno/colonial, tem sido chamada a dar respostas à problemáticas complexas, principalmente no que se refere à relação sociedade/natureza. Neste debate, dualidades, exclusões e fragmentações não produzem respostas viáveis. Assim, é urgente que a ES assuma seu lugar privilegiado de produção de conhecimento como bem público e social.

## **TEMPO, RESSIGNIFICAÇÃO DO PRESENTE E A CRÍTICA DA MODERNIDADE**

Partimos do princípio de que as múltiplas temporalidades (heterocronias) edificaram sentidos outros para a História da cultura ocidental. Como apontado acima, esse processo de longa duração seccionou diversos momentos na história do pensamento ocidental. Assim, pensar uma crítica da universidade - no contexto do amplo quadro geral de evolução histórica das instituições até o presente - não pode se furtar a enfrentar o problema do controle e da distribuição do tempo enquanto matéria elementar na definição das relações intersubjetivas em sociedade. Dessa maneira, nossa definição de Tempo, aqui considerada, possui um duplo aspecto: 1) o conjunto sedimentado historicamente de processos,

acontecimentos, fatos e eventos determinantes para a configuração (Elias, 1994) do nosso tempo; 2) um conjunto de dispositivos de poder responsáveis pela organização das sociabilidades, tanto em suas dimensões materiais (espaços disciplinares e condutas coercitivas) quanto cognitivos (fronteiras disciplinares e sistemas de pensamento). Em suma, consideramos aqui o Tempo enquanto realidade histórica efetivada na conformação do presente, portanto, imersa em relações de poder. Nesse sentido, a desconstrução dessa categoria e seu lugar nos “impérios cognitivos”, para utilizar da expressão de Sousa Santos (2019), podem nos ajudar na afirmação de que a ES pode ser um lugar para a cumplicidade subversiva.

Esse “império cognitivo” eurocentrado foi edificado em sua configuração contemporânea a partir do surgimento deste outro encoberto, como apontou Dussel (2015) ao analisar o processo de dominação das Américas. Coincidentemente ou não, esse processo também se define pela ascensão do sistema capitalista. Nesse sentido, as novas gramáticas discursivas e metanarrativas foram decisivas para a solidificação da episteme (Foucault, 2007) moderna no interior de uma gramática temporal. Como aponta Mészáros (2008, p. 36) na esteira do estabelecimento do sistema de dominação das estruturas produtivas e da exploração do trabalho, a adulteração e falsificação da história foram tão importantes quanto a dominação “concreta” das forças produtivas e das classes trabalhadoras. Assim, os saberes a partir do século XVI e XVII passaram a organizar um determinado esquadrinhamento da realidade, como analisa Foucault (2007), que desembocou na afirmação das Ciências Humanas e do nascimento das universidades modernas, fundamentadas no princípio cartesiano do *cogito ergo sum* e na máxima de Francis Bacon – *scientia potentia est* –, conhecimento como exercício do poder.

De fato, não podemos dissociar o exercício do poder da prática de produção de conhecimento. No contexto Iluminista e de forma mais incisiva ao longo do século XIX, o controle do tempo através da narração e ordenação dos fatos históricos, foi tarefa primordial das ciências naturais, da economia, da filosofia e da história acadêmicas. O papel desses saberes nesses dois séculos foi bem explorado pela tese foucaultina, mas também do romantismo e do historicismo, enquanto instrumentos auxiliares dos projetos de dominação imperialistas da África, na Ásia e América Latina. Assim, podemos compreender as grandes ideologias do oitocentos como formas de controle e dominação, não apenas dos espaços

coloniais, mas também pela ordenação do tempo em quanto instrumento de dominação. Não à toa: “Em função da ascensão do historicismo, o tempo, ou melhor os tempos, cronologias, narrativas e calendários, foram sincronizados e unificados no tempo único, linear, homogêneo e teleológico do progresso” (Jordheim *apud* Salomon, 2018, p. 12). Assim, as grandes ideologias modernas (historicismo, romantismo, evolucionismo, nacionalismo, materialismo histórico dialético, e, até mesmo, a psicanálise em certa medida) foram demarcadas pelo peso na imaginação histórica daquele contexto, da noção de progresso e com ela a de civilização.

Portanto, a chamada modernidade não pode ser pensada e compreendida sem a sua face complementar e estruturante, ou seja, as dinâmicas coloniais. Nesse interim, a literatura de viagem dos séculos XVI e XVII, base para a formação do imaginário ocidental sobre as Américas, se converte no século XVIII e XIX nos romances históricos. Não cabe aqui uma análise desses elementos na constituição da noção de civilização, fundamentalmente centrada numa concepção de civilização defendida pela sua evolução no tempo, mas vale ressaltar que o romance histórico do século XIX ordenou o tempo em narrativas e metanarrativas legitimadoras de um amplo espectro de discursos e visões de mundo hierárquicas e controladores do “outro”. Do orientalismo de Said (1990) às comunidades imaginadas de Anderson (2008), passando pela teoria dos tropos de White (2014) e a noção de cronótopo idílico de Bakhtin (2018). Resumindo, esses são um conjunto de reflexões e pesquisas que perscrutaram camadas de sentido conformadas historicamente, ordenamos no tempo e no espaço com o objetivo elementar de produção de sentido, mas principalmente, de sentidos políticos determinados. Para encerrar esse argumento, Rüsen (2011, p. 271) discute o problema da interpretação na produção de significados históricos no presente:

Uma vez carregado de significado para o presente por meio da interpretação, o passado torna-se uma referência apta para orientar o agir e o sofrer humanos. A orientação cultural ganha contornos especificamente históricos por meio de uma representação do decurso temporal que empresta à conjuntura atual da vida prática tanto experiências do passado com expectativas de futuro. Tal representação permite que se implante uma imagem do passado no contexto cultural de orientação da vida prática atual.

A crítica desse processo histórico de produção de sentido e orientação no presente através do passado, em outras palavras, pela constante reorientação temporal, foi levada a cabo pelo trabalho de Koselleck, em *Crítica e crise* (1999). Em determinado momento de suas considerações ele explora a contradição evidente entre o Novo Mundo explorado e as metrópoles europeias dominadoras. Nas suas palavras, ao analisar a obra de Abbé Raynal: “A ascensão do Novo Mundo e o declínio do Velho Mundo despótico são um movimento único e interdependente” (Koselleck, 1999, p. 153). É claro que esse movimento não ocorreu de forma contínua e inexorável, ao contrário, ele parece da multiplicidade de temporalidades inerentes a contextos espaciais (lugares) singulares. Isso nos ajuda a compreender a perenidade da noção de progresso/civilização no pensamento ocidental.

Este par, progresso/civilização, carregado de historicidade já sofreu uma depuração conceitual densa. Portanto, retomaremos aqui apenas a dimensão temporal da sua crítica. De forma sintética, o problema da ideia de progresso é eminentemente temporal, justamente porque o modelo de progresso sempre se projeta no passado, como aponta Le Goff (2013, p. 228), fato esse que esclarece a necessidade do controle do tempo e da ordenação temporal em todo projeto de dominação, seja político-econômico, seja cognitivo, do pensamento e das visões de mundo (*weltanschauung*). Este controle do Tempo (também do Lugar) enquanto narrativa foi tão potente nos processos de dominação neocoloniais do século XIX, que ele perpassa não apenas as legitimações ideológicas representadas pelo romantismo, enquanto estrutura estruturante dos nacionalismos, mas também da função essencial dos discursos para a produção de “ficções”/discursos/narrativas que ordenam relações sociais, como a demografia, cartografia, a economia política e a História oitocentistas, encerradas nas cátedras universitárias. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Rüsen (2011, p. 282), de que: “a realidade social já possui caráter narrativo antes mesmo que a tornemos parte das nossas narrativas históricas”. Esse argumento é desenvolvido em profundidade por Harari, que chega a afirmar que os seres humanos possuem as ficções como elementos de distinção evolutiva, simplesmente porque as “ficções permitem que cooperemos melhor” (Harari, 2016, p. 182).

Não se trata de negar a natureza concreta (materializada por seus efeitos, como o envelhecimento) do tempo, mas demarcar suas características de elaboração e reelaboração em perspectiva histórica, tanto na sua dimensão epistemológica quanto prática no interior

dos modelos moderno/colonial. O historiador inglês Thompson analisou o impacto dos processos industriais na percepção do tempo. Segundo ele, o conjunto de dispositivos estabelecidos pela Revolução Industrial impuseram uma nova “disciplina do tempo” (Thompson, 1998, p. 297). Já no limiar do oitocentos e no interior do debate da biologia, especificamente nas teorias evolucionistas, a noção de sincronia, similar a disciplina do tempo do capital, para por um processo de “dessincronização”. Em outras palavras, como aponta Salomon (2018, p. 15), “o desenvolvimento não podia mais ser pensado de forma unitária e unidirecional”; assim, “a evolução, portanto, deixava de ser pensada como um processo cumulativo de diferenças para ser vista como um processo de modificação do desenvolvimento”.

Podemos retomar agora a crítica dessa tradição, sintetizada numa visão de mundo euro/norte centrada que articula grandes quadros de pensamento em sua natureza e regras próprias de pensamento e legitimação. Esse amplo conjunto de saberes estrutura modos de domínio e controle dos saberes, práticas e instituições educacionais intimamente ligadas ao exercício do poder imperialista ao longo dos últimos cinco séculos no Ocidente, como procuramos abordar. Cabe então, nesse momento, o questionamento das origens, da possibilidade de crítica e da superação dessas macro estruturas no mundo contemporâneo, e mais: poderia a crítica do Tempo, para desconstrução e criação de uma nova consciência histórica, funcionar como “desqualificador” (Foucault) desses poderes estabelecidos? Para abordar essa questão devemos encara a relação entre tempo e historicidade, já que defendemos aqui que o próprio tempo (como realidade humana) possui o seu devir histórico.

Em *Ser e Tempo* (2000), Heidegger analisa de modo específico e demorado as relações entre temporalidade e historicidade. No interior da sua reflexão declara: “vale ainda como ‘histórico’ o que é legado na tradição, quer seja conhecido historiograficamente ou admitido como evidente ou ainda velado em sua proveniência” (Heidegger, 2000, p.184). Inegavelmente essa “tradição” perpassa sistemas educacionais, aqui entendidos num duplo movimento. Tanto seu caráter libertador, quanto seu papel histórico e ainda atual, de legitimação de centros de poder intelectuais, técnicos e científicos. Assim, podemos recorrer a crítica de Arendt (2007) no interior do tema da “tradição” e a ruptura entre passado e presente. A autora edificou uma crítica ampla ao projeto moderno de dominação do tempo

e do espaço e seus desdobramentos na conformação dos horrores e contradições do século XX, especialmente a sociedade de consumidores e os regimes totalitários.

Para Arendt (2007), o complexo processo da modernidade levou a uma dissolução da autoridade no mundo moderno, entendida no interior da chamada “tradição”, com suas instituições, ideias, estruturas e formas de pensamento. O que está em evidência na reflexão arendtiana é a percepção da história humana como processo (devir). Mas esse fato também possui sua historicidade, ou seja, é fruto da História e localizado no tempo, como uma espécie de despertar. Assim, “o primeiro resultado do agir dos homens na história foi a história tornar-se um processo (...)” (Arendt, 2007, p. 94). Esse “momento” histórico abriu possibilidades para que o tempo passasse a ser compreendido enquanto realidade passível de ser controlada e, em grande medida, distinta do tempo da natureza, como indica Heidegger. A consagração da técnica e da ciência no contexto da Revolução Industrial e do neoimperialismo do século XIX, tornaram esse processo de domínio e controle da natureza, e com ela do tempo, praticamente intrínsecas. No entanto, Arendt nos recorda do fato de que a ruptura com a tradição – provocada pelas grandes tragédias do século XX – se fundamentou também na cegueira da crença no progresso. Nas suas palavras: "Além disto, o progresso tem sido superestimado, medido como é em relação às condições excepcionalmente desumanas de exploração que resinavam nos primeiros estágios do capitalismo" (Arendt, 2001, p. 156). Ainda assim, a autora reconhece um fato da condição humana que torna o futuro (novo, singular) possível. Trata-se da discussão que realiza em torno da natalidade. No interior da sua reflexão, essa verdade banal está na origem de toda organização política e educacional dos seres humanos. Porque nascemos, podemos fazer do futuro algo distinto e novo. A esse fato e a capacidade humana de produzir o novo (ação), ela chamou de “milagre”. Isso porque, a

(...) ação humana, como todos os fenômenos estritamente políticos, está estritamente ligada à pluralidade humana, uma das condições fundamentais de vida humana, na medida em que repousa no fato da natalidade, por meio do qual o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que dentro de breve irão deixá-lo (Arendt, 2007, p. 92).

O fio do tempo, indicado por Arendt, perpassa nossa maneira de ordenar o tempo, ou seja, passado-presente-futuro. Esse ordenamento na amplitude da sua tese, foi rompido

através da emergência do Estado antiutilitarista nazista e sua glorificação de uma (anti)política da morte. Assim, o tempo pode ser definido na sua condição de relação entre “acontecimentos existentes” (Wolff, 2013, p.49). Assim, na chamada modernidade, a linha temporal foi ordenada através dos centros de poder intelectual, e a ES - na universidades daquele contexto, mas também Institutos Históricos e Geográficos espalhados pela Europa - a partir de suas próprias regras e acontecimento fundantes. Em um trabalho de crítica a esse ordenamento temporal no âmbito filosófico, Dussel (2015) desconstruiu essa linha temporal no que concerne a definição da origem da modernidade filosófica e científica, marcada pelo nome e obra de René Descartes, para muitos, pai do método científico moderno. Segundo Dussel (2015, p. 27), “se a Modernidade não começa filosoficamente com Descartes, ele deve ser situado como o grande pensador do segundo momento da Modernidade nascente, quando já havia sido produzido irreversivelmente o ocultamento, não do ‘ser’ heideggeriano, mas do ‘ser colonial’. Isso deveria gerar todo um processo de descolonização filosófica”.

Procuramos considerar aqui o fato de que é inegável que a ES teve papel fundamental nesse processo, de maneira específica, o próprio ordenamento temporal dos projetos nacionais na Europa, mas em contrapartida nos processos de contestação da política imperialistas em todo mundo. Nas esferas acadêmicas institucionais a crítica radical da modernidade enquanto projeto de dominação cognitiva e formação de centros intelectuais só se intensificaria no bojo das lutas anticoloniais do pós-Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, o processo de afirmação de uma teoria deconial/pós-colonial guarda no interior do seu projeto um avanço/superação temporal, como apontado por Appiah (1997, p. 197), “[...] do Iluminismo em diante, na Europa e nas culturas dela derivadas, esse ‘pós’ também significou ‘acima e além’, de modo que dar um passo adiante (no tempo) representou, *ipso facto*, progredir”.

Como resultado, podemos concluir que esse longo processo de dominação pelo controle da noção de Tempo – elemento quase marginal nos estudos sobre educação superior – e a possibilidade de constituição de espaços outros para a cumplicidade subversiva, necessitam de uma desconstrução do papel desse controle do Tempo no mundo moderno/colonial/ocidental, já que, como pontua Mézáros (2008, p.63), “é completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer

coisa criada historicamente”; inclusive o próprio Tempo, como procuramos demonstrar. No sentido da orientação conhecida de Walter Benjamin, em que o passado sempre se dirige a um determinado futuro (Rüsen, 2011, p. 281), só nos resta aguardar por uma (re)significação do Tempo num sentido de futuro distinto/singular, um “milagre”, como apontou Arendt (1997). No entanto, essa discussão não pode prescindir da reflexão sobre a categoria Lugar, como veremos adiante.

### **EDUCAÇÃO SUPERIOR: um Lugar de bem público e social**

A chamada crise da modernidade, como procuramos apontar, é também uma crise da hegemonia das formas de produção de conhecimentos e saberes. A crise trouxe à Educação Superior inúmeros desafios, principalmente no que se refere à compreensão da ES como lugar de bem público e social. Partimos da premissa que o modelo de ES que conhecemos hoje foi forjado em conceitos moderno/coloniais, entretanto, demandas cada vez maiores por inclusão, diversidade, compartilhamento, (re)existência, entre outros tantos encobertos pelo padrão hegemônico, não encontram abrigo em seus pressupostos excludentes e desiguais. Desta forma, o que se pretende aqui é revisitar a categoria lugar - da Educação Superior - como espaço para novas utopias, lugar para a cumplicidade subversiva, lugar de múltiplas epistemes, lugar do diverso e do distinto, lugar de sensibilidade de/para/com o outro. Lugar (Santos, 2015; Escobar, 2005) compreendido como espaços de contradição, enriquecidos com caldo cultural necessário à proposição e ao exercício de novas interpretações.

Do século XVIII em diante o moderno Estado-Nação emergiu (Quijano, 2005) como encarnação do caráter público de autoridade coletiva. O processo de unificação dos países da Europa Ocidental não tem o significado de erosão do Estado-nação moderno, mas sim da constituição de um novo e mais amplo espaço de dominação e vigência. Trata-se, na perspectiva do autor, de um processo de (des)democratização da sociedade e do Estado e desnacionalização de ambos, como parte da tendência mundial de re-concentração do controle mundial das instituições de autoridade pública. Nesse contexto, a ES como uma instituição do Estado moderno, é um lugar que carrega no seu interior tensões entre projetos em disputas. Sousa Santos (1997) identificou três tensões vividas pela instituição

universidade e três crises emanadas dessas tensões. A primeira tensão, entre produção de alta cultura e conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social, desencadeou uma crise de hegemonia. A universidade vive uma crise de hegemonia na medida em que sua incapacidade para desempenhar funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos a procurar meios alternativos. A segunda tensão, entre hierarquização e democratização, manifesta-se como crise de legitimidade. “A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência de seus objetivos coletivamente assumidos” (*op. cit.*, p.190). A terceira tensão, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como crise institucional. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretendem impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (*op. cit.*, p.190).

As tensões e as conseqüentes crises identificadas por Sousa Santos (1997) podem ser entendidas como parte do movimento de tensões e crises do modo de pensar e fazer conhecimento com base nos pressupostos moderno/colonial. Foram pressupostos de “encobrimento do outro” (Dussel, 1993) ou seja, nesse processo se construiu desigualdades e exclusões, o que contribuiu sobremaneira para a crise da legitimidade, na medida em que não atende objetivos coletivos da grande maioria de excluídos. O paradoxo entre conhecimento emancipação e conhecimento regulação (Sousa Santos, 2006) traz para o interior das instituições a urgência do debate e de ações para construção da ES como lugar de produção de conhecimento como/para o bem público e social. Este é o caminho necessário para o enfrentamento da crise de legitimidade. No contexto das crises identificadas por Sousa Santos (1997) que produz paradoxos e tensões, crescem também projetos e movimentos que buscam repensar fragmentações e dualidades, inclusive como forma legitimar espaços de poder e prestígio e rever o próprio conceito de legitimidade. A ES historicamente privilegia e hierarquiza epistemes, legitimadas na forma de produzir e ensinar cosmologias e conhecimentos ocidentais em detrimento a conhecimentos e a cosmologias não-ocidentais (Mignolo, 2011; Quijano, 2005). Ou seja, os sistemas de ES institucionalizaram no ensino e na pesquisa um modelo único, com pouco ou quase nenhum espaço institucional para o diferente, para o diverso, para o outro.

A violência epistemológica (Palermo, 2015) é uma forma silenciosa de genocídio intelectual operada pelo pensamento único, a partir das formas de subjeição que alcançam valor cultural. Estabelece diferenças insuperáveis entre a cultura inerente e própria da cultura europeia, para produzir conhecimento racional e único validado por nossas universidades e desqualificar as formas outras de saber, denominadas pela academia como saberes práticos. Entretanto, como uma instituição viva, inserida no contexto histórico e social, é um lugar que tem tido constantemente a presença de paradoxos e demandas por inclusão, diversidade, compartilhamento, (re)existência. Portanto, a ES mesmo dentro dos seus limites da regulação, também é um espaço de diálogos, de multiplicidades, de pensamentos de fronteiras, de contradições, pois sendo um lugar que trabalha com inteligências múltiplas, a imprevisibilidade é característica genuína. Vista dessa forma, reconhecendo multiplicidades de pensamentos fronteirios que ali habitam, a ES é um lugar privilegiado para a construção de projetos decoloniais.

Projetos decoloniais privilegiam pensamentos de fronteira (Mignolo, 2015) que é o pensamento de nós *anthropos*, que não aspiramos a ser *humanitas*, porque foi a enunciação de *humanitas* que nos definiu como *anthropos*. Abandonamos a *humanitas*, tornamo-nos desobedientes epistemologicamente, pensamos e agimos descolonialmente, habitando e pensando fronteiras e histórias locais, confrontando desígnios globais. Em um projeto decolonial (Bernardini-Costa e Grasfoguel, 2016) as fronteiras não são somente espaços onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento. Dentro desse projeto utópico, para os autores, deparamo-nos não mais com o universalismo, senão com o pluriversalismo como convite à produção de um saber decolonial rigoroso, não provinciano.

Um projeto decolonial de ES precisa necessariamente ser um lugar de bem público e social por excelência. Ao produzir e legitimar conhecimentos, as escolhas feitas pela pluralidade e diversidade podem construir conhecimentos emancipatórios distintos, que visem à "necessária transformação das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistemicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais do sistema-mundo colonial/moderno" (Grosfoguel, 2008, p.125). O pensamento fronteiro produzido a partir

de múltiplas epistemes "não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica" (*op.cit*, 2008, p. 138). A perspectiva decolonial nos desafia a refletir sobre as mudanças e transformações sociais de forma não redutora mas sim abarcando pluriversos. Para Escobar (2012, p. 25) "estas tendências se ven unidas a cuestiones ontológicas y enactuando potencialmente la idea de avanzar hacia un pluriverso, en el sentido de crear las condiciones para la coexistencia de múltiples mundos interconectados".

Nesse pluriverso em movimento a perspectiva decolonial é uma das perspectivas (Boacik, Rubin-Oliveira e Pagliosa Corona, 2020) que nos ajuda a inverter lógicas modernas de exclusão e dominação. O diálogo entre saberes diversos pode nos permitir construir saberes pluriversos. Saberes que buscam incluir diferenças, respeito pelo lugar do outro, reflexão, interiorização e absorção dos conhecimentos e experiências vivenciados por outros grupos sociais, pelos diversos gêneros e ambientes em suas individualidades e potencialidades. A universidade (Palermo, 2015) é um espaço institucional para aprofundar possibilidades, para colaborar na construção de sociedades equitativas e respeitadas com suas culturas e suas formas de conhecer. Assim, assume sua condição utópica. O lugar da universidade (Rubin-Oliveira e Wielewicki, 2019; Rubin-Oliveira, Wielewicki e Pezarico, 2019) compreendido como repleto de contradições e possibilidades, e que reúne sujeitos múltiplos de diversos que podem construir, a partir da pesquisa pontes em zonas fronteiriças, atuando em esforços conjuntos interdisciplinares de pesquisa para abordar questões complexas que afetam a humanidade como um todo. Por fim, cabe refletir que a Educação Superior, como bem público e social, é um desafio diário e uma construção vigilante e crítica, em que a dimensão utópica do pluriverso deve ser o ponto de partida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo objetivou problematizar a produção de conhecimento constituinte da Educação Superior (ES) contemporânea a partir das categorias tempo e lugar. O caminho percorrido em um primeiro momento buscou contextualizar a produção de conhecimento contemporâneo no contexto da ES. No segundo momento a ES foi revisitada como tempo e lugar de utopias, para cumplicidades subversivas. A categoria tempo foi colocada em

perspectiva a partir da historicidade dos processos de dominação, sobretudo pelo saber, destacando a relação entre espaço, tempo e transformação de consciências. Já a categoria lugar foi abordada em sua sociogênese enquanto espaço político. Com efeito, destaca-se que o conhecimento produzido e sustentado no contexto das instituições de ES contemporânea tem suas bases na modernidade/colonialidade/ocidental. Este é o lugar de múltiplos paradoxos, lugar de exclusões e desigualdades, lugar de disputas epistêmicas. Entretanto, é lugar de saberes pluriversos, lugar de assumir sua condição utópica e de redesenhar a nossa própria imaginação histórica.

Por fim, cabe o questionamento: a comunidade da ES está disposta a ser um lugar da cumplicidade subversiva capaz de ressignificar o próprio tempo histórico? Não para se colocar como uma verdade absoluta ou caminho único, mas para, a partir de epistemologias de fronteira, construir respostas decoloniais em que as subjetividades e o imaginário são constitutivos dos saberes e não podem mais ser silenciados quando se almeja a trilha da ES como bem público e social. Talvez essa seja uma ideia capaz de adiar o fim do mundo, expressão que emprestamos de Krenak (2020), e que faz tanto sentido num momento histórico e num mundo marcado pela desigualdade, destruição ambiental, indiferença, marginalização e exclusão social. Quiçá, a ES possa contribuir, de forma reflexiva, postergar o apocalipse sonhando outro(s) mundo(s), outra(s) humanidade(s).

## REFERÊNCIAS

**ANDERSON, B.** (2008). Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras.

**ARENDT, H.** (2007|). Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (2001). A Condição Humana. Lisboa: Relógio D'água.

**APPIAH K. A.** (1997). Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto.

**BAKHTIN, M.** (2018). Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34.

**BERNARDINO-COSTA, J. e GROSFOGUEL, R.** (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n<sup>o</sup>1, janeiro/abril. pp. 15-24.

**BOACIK, D.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; CORONA, H. M. P.** (2020) Pluriverso e Interculturalidade: uma construção de diálogos além das fronteiras. Integración y Conocimiento, v. 9, p. 190-208, 2020.

**CHARLES, C.; VERGER, J.,** (1996). História das universidades. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

**DUSSEL, E.** (1993). 1492 - O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. (2015). Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade (Parte II). Revista Filosofazer, Passo Fundo, n. 46, jan/jul.

**ELIAS, N.** (1994). O processo civilizador. Vol 1: Uma História dos Costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

**ESCOBAR, A.** (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro.

\_\_\_\_\_. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. Revista de Antropología Social, 21: 23-62.

**FOUCAULT, M.** (2007). As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.

**GADAMER, Hans-George.** (2006). O problema da consciência histórica. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

**GROSFOGUEL, R.** (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. No 80, pp. 115-147, Mar.

**HARARI, Y. N.** (2016). *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras.

**HEIDEGGER, M.** (2000). *Ser e Tempo*. Parte II. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

**KOSELLECK, R.** (2006). *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. da PUC-Rio.

\_\_\_\_\_. (1999). *Crítica e crise: uma contribuição da patogênese do mundo burguês*. Rio de Janeiro: Contraponto.

**KRENAK, A.** (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

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

**MIGNOLO, W.** (2011). *The darker side of Western Modernity: Global futures, decolonial options*. Durham & London: Duke University Press.

\_\_\_\_\_. (2015). *Habitar la Frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Interrogar la actualidad, n.o 36. Robles Edición: CIDOB y UACJ.

**MORIN, E.** (1999). *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina.  
Palermo, Z. (2015) *Itinerario*. In: \_\_\_\_\_ (et.al.) compilado por Palermo, Z. *Des/decolonizar la universidad*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo. (El desprendimento/Walter Mignolo)

**QUIJANO, A.** (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

**RUBIN-OLIVEIRA, M.** and Wielewicki, H. de G. Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2019, v. 24 [Accessed 9 October 2021].

\_\_\_\_\_.; **WIELEWICKI, H.** de G. E Pezarico, G. Internacionalização da Educação Superior: lugar, sujeito e pesquisa como categorias substantivas de análise. *Educação (UFSM)*, 44, 2019 [Acesso 1 October 2021].

**RÜSEN, J.** (2011). Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em história. In: Salomon, M. (org.). *História, verdade e tempo*. Chapecó: Argos.

**SAID, E.** (1990). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.

**SALOMON, M.** (org.). (2018). *Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos*. Goiânia: Ricochete.

**SOUSA SANTOS, B.** (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

\_\_\_\_\_. (1997). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

**SANTOS, M.** (2015). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

**VIEIRA PINTO, Á.** (1985). *Ciência e Existência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**WOLFF, F.** (2013). *A flecha do tempo e o rio do tempo – Pensar o futuro*. In: Novaes, A. (Org.). *O futuro não é mais o que era*. São Paulo: Edições Sesc.