

As epistemes e a produção de saberes na contemporaneidade

Epistemes and the production of knowledge in contemporary times

*Luciel Antônio da Silva Macêdo**
*Eduardo Paiva de Pontes Vieira***

Resumo: o artigo tem como objetivo discorrer sobre as condições epistêmicas que tornaram possíveis em cada período analisado a produção de saberes científicos, expressos por meio de discursos, e como esses discursos podem se constituir em práticas doutorais ou em demandas formativas na contemporaneidade. O estudo é baseado em pressupostos do filósofo francês Michel Foucault, sobretudo, no conceito de episteme, o que nos possibilita compreender a produção dos saberes como resultado de um processo histórico e conjecturar uma episteme pós-moderna com enunciados que problematizem os saberes assumidos como verdades inquestionáveis e impulsionem práticas doutorais para além do racionalismo científico.

Abstract: the article aims to discuss about the epistemic conditions that made possible the production of scientific knowledge, expressed through discourses, and how these discourses can be constituted in doctoral practices or in formative demands in the contemporary world. The study is based on the assumptions of french philosopher Michel Foucault, especially on concepts such as episteme, which allows us to understand the production of knowledge as a result of a historical process and to conjecture a postmodern episteme with statements that problematize the knowledge assumed as unquestionable truths and promote doctoral practices beyond scientific rationalism.

Palavras-chave: Educação. Epistemes. Pós-Modernidade. Michel Foucault.

Keywords: Education. Epistemes. Postmodernity. Michel Foucault.

Introdução

O conhecimento científico, considerado neste ensaio um saber¹ culturalmente produzido, revela-nos dimensões diferentes a depender do momento considerado. Foucault (2012) nos oferece uma concepção de saber como

* Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará e integrante do Grupo de Estudos em História e Filosofia das Ciências e da Educação. É professor de Biologia na Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e participa como redator na área de Ciências, para implantação da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental. ORCID: <0000-0002-7849-689X>. E-mail: lucielmacedo@yahoo.com.br

** Graduado em Ciências Biológicas, Mestre e Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Professor do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA e Integrante do Grupo de Estudos em Filosofia e História das Ciências e da Educação, Docente permanente dos Programas de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (Acadêmico) e Docência em Educação em Ciências (Profissional) da UFPA ORCID: <0000-0003-1641-7014>. E-mail: eppontesvieira@gmail.com; eppv@ufpa.br

¹ Para Foucault (2013, p. 219 e 220), o saber “[...] é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva”. É também “[...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso”.

construção histórica, que se manifesta por meio de discursos científicos, assumidos como verdadeiros e positivos. Dessa forma, pensar na produção de saberes como resultado de práticas doutorais historicamente construídas nos possibilita problematizar os momentos destas práticas e as formas como emergem em discursos científicos, além dos fatores que possibilitam determinadas positivities discursivas.

O que se pretende com este artigo é, a partir do século XVII, discorrer sobre as condições epistêmicas que tornaram possíveis, em cada época analisada, o surgimento de enunciados e de discursos científicos assumidos por aqueles que produzem determinado conhecimento, e quais saberes ditos por meio de práticas discursivas podem se constituir em demandas formativas na contemporaneidade.

Baseamos este ensaio teórico em pressupostos do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), em particular seus estudos arqueológicos, que consideram a história do conhecimento marcada por descontinuidades epistêmicas, nas quais a realidade é pensada a partir de pressupostos enunciados que emergem por meio de discursos. É dessa perspectiva, segundo Foucault (2013), que se constitui o sujeito, como algo inacabado, construído a partir de um discurso estabelecido em determinado contexto histórico.

A arqueologia refere-se ao ato de escavar um determinado solo epistêmico para nele encontrar os enunciados que, em conjunto, constituirão os discursos pronunciados acerca do que se pensa e do que se pode falar em um determinado momento, isto porque para Foucault (2013, p. 169), “[...] a arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, como práticas que obedecem a regras”.

Nos estudos arqueológicos, conforme pontua o filósofo, não se pretende repetir o que foi dito, nem buscar o discurso como documento - o que os diferencia de um estudo histórico linear - e sim se procura analisar mudanças na unidade discursiva que caracterizará cada período histórico ou cada episteme observada.

Autores chamados para este ensaio, como Japiassu (1988) e Ternes (1995), ajudaram-nos a estabelecer um diálogo com as obras de Foucault e outros como Gonçalves-Maia (2011), Mosé (2013), Morin (2010), Chassot (2008, 2011) e Japiassu (2011) também catalisaram a escrita para nos ajudar a pensar nos saberes que advogamos necessários aos doutores, como produtores de conhecimentos, na contemporaneidade.

As epistemes e os enunciados científicos

Na obra “As palavras e as coisas”, publicada em 1966, Foucault lança bases para o entendimento do “método arqueológico” e por meio dessa investigação, constata que cada época pode delimitar um campo de saber, denominado episteme, caracterizado por uma configuração que molda e torna possível todo discurso científico. Cada episteme demarca o que se pode falar e, dessa forma, em cada período, cria possibilidades para que o conhecimento possa se dar de uma determinada maneira, e, portanto, definidas condições de possibilidade de todo saber (FOUCAULT, 1995).

Isto significa, segundo Ternes (1995), que todo conhecimento científico só é possível em determinado momento histórico, porque há um solo positivo que o possibilita. Escavar este solo, na perspectiva da arqueologia foucaultiana, representa, portanto, uma forma de se buscar compreender as condições que possibilitaram a origem e a sustentação dos saberes.

Ao assumir a máxima de que o doutor é aquele que produz um saber e este tem uma condição que o possibilita, torna-se possível verificar que tipos de saberes produzidos, ao longo de uma tese doutoral, podem ser ditos e assumidos como discursos em cada episteme. Trata-se de verificar que tipos de conceitos e saberes perdem sentido, e que maneiras de pensar assumem seu lugar, em cada período histórico.

De acordo com Japiassu (1988), Foucault identifica três momentos epistêmicos bem distintos na cultura ocidental: a episteme pré-clássica ou da renascença que vai do século XVI até a metade do século XVII; a clássica que se estende da metade do século XVII até o final do século XVIII e a moderna que começa no século XIX até os dias atuais.

A despeito de identificar três momentos bem distintos, os estudos arqueológicos de Foucault (1995) privilegiam dois momentos que levaram a duas descontinuidades, aquela que ocorre em meados do século XVII, e que inaugura a episteme clássica e a que ocorre no início do século XIX, e marca o limiar de nossa modernidade.

Na episteme clássica, predomina o racionalismo proveniente da revolução científica dos séculos XVI e XVII e a configuração do saber neste período, conforme destaca Bergamo e Ternes (2015), é fortemente influenciada pelo pensamento cartesiano. Na busca por verdades irrefutáveis, o método analítico de Renè Descartes abre o campo do saber para o universo matemático da ordem e delega ao período clássico, a percepção de uma Ciência perfeita. Na lógica cartesiana, o mundo natural, seria semelhante a uma máquina e poderia, por meio da razão, ser desvendado e explicado. A concepção racionalista e mecanicista é proveniente dessa visão de mundo, a qual predominará desde o período clássico, em que manterá forte produtividade, estendendo-se até os dias atuais.

Segundo Halévy (2010), desde então, a humanidade no ocidente passa admitir que o pleno conhecimento da natureza pode se concretizar com a utilização de um método prático e indutivo, que se vale da observação sistemática e da experimentação. É dessa percepção de mundo que surge a ideia da conquista definitiva pela ciência, da realidade. Constitui-se, assim, um regime de verdade, em que o homem, produtor do conhecimento, por meio de procedimentos experimentais realizados com métodos rigorosos e com hipóteses verificáveis, poderia conhecer e dominar todos os fenômenos naturais.

Para Foucault (1995), o preceito do método cartesiano provocou profundas repercussões no pensamento ocidental, revolucionou a história do pensamento científico e, portanto, a produção de novos saberes, pois se cria um novo padrão de racionalidade, centrado na *mathesis universalis*, por qual a natureza é reduzida a partes mensuráveis e observáveis. Halévy (2010), assim descreve o pensamento cartesiano do período clássico e sua influência, inclusive na atualidade:

O ocidente acredita veementemente que, apesar de seu inextricável emaranhado de fenômenos e de processos tão díspares e imbricados, o real é sempre dedutível, pelo pensamento ao simples: simples tijolos elementares e imutáveis interagem por meio de simples leis universais e intemporais. Para compreender tudo, basta dissecar tudo, desmontar tudo, decompor tudo, analisar tudo até encontrar o tijolo elementar (HALÉVY, 2010, p. 39).

Os produtores de conhecimento da episteme clássica, dessa forma, estão autorizados a falar em nome dessa verdade universal e, assim, muito provavelmente, suas pesquisas encontrarão nesses enunciados e nos discursos produzidos a partir destes uma razão de ser.

Ao se fazer uma associação da episteme clássica com os saberes que podem ser assumidos como verdade nesta época, torna-se possível compreender a percepção mecanicista que o homem passa a ter do corpo. Nesse sentido, à semelhança de uma máquina, inerte e controlável, o corpo pode ser analisado a partir do funcionamento de suas “peças”, abrindo caminho para o estudo das particularidades estruturais e funcionais do corpo humano e corroborando, por exemplo, para o modelo biomédico de saúde, tão comum ainda nos dias atuais na medicina ocidental. No ensino de biologia, esta característica é bastante perceptível nos livros didáticos que tratam do assunto.

Os discursos científicos assim produzidos, que até hoje constituem o alicerce conceitual da atual medicina no ocidente, reduzem o ser humano aos seus componentes biológicos elementares, ao desconsiderar a complexidade que o condiciona como ser ecológico e passível de interações com o meio em que se encontra.

É dessa percepção fragmentada da realidade que resulta a produção de conhecimentos, cada vez mais especializados e isolados dentro das disciplinas específicas, que tinham na objetividade, experimentação e análise os critérios que definiriam um saber como saber científico, considerado nessa perspectiva um saber exato, absoluto e universal.

No ensino, esta fragmentação e a crença na verdade universal, conduziram professores para a "transmissão" dos saberes de forma descontextualizada e compartimentada dentro de disciplinas isoladas e cada vez mais especializadas. Mosé (2013, p. 49) assim se refere a este modelo: “[...] os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditarem que estudam para os professores, para os pais, e não para si, para suas vidas”. E conclui:

Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais, planetárias. Vamos vivendo acoplados a uma parcela tão pequena da realidade que chegamos a esquecer quem somos, o que buscamos, e acabamos guiados pelos desejos dos outros, dos mais espertos, dos que falam mais alto. Aprendemos, quando muito, o específico, mas ignoramos o todo, as múltiplas relações que cada coisa estabelece com todas as outras, ignoramos o contexto (MOSÉ, 2013, p. 51).

Com origem na episteme clássica, mas ainda presente na forma de ensino e no modo de conceber a realidade, o conhecimento fragmentado, não encontra na contemporaneidade uma possibilidade de explicação dos fenômenos cada vez mais interligados, associados e complexos da realidade prática, bem como vivenciada na sociedade. Sobre esta especialização do conhecimento e a realidade complexa do vivido, Morin (2010) pontua que há uma profunda inadequação entre os saberes isolados dentro das disciplinas e a realidade com seus problemas cada vez mais transversais e globais. “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido do termo *complexus*: o que é tecido junto”, apela o autor (p. 89).

No final do século XVIII, porém, tal qual ocorrera com o surgimento do período clássico, uma nova cisão no pensamento abre espaço para o alojamento de um novo saber e cria condições que favoreceram o surgimento de um novo período. Surge assim a episteme moderna, que na arqueologia de Michel Foucault, representa uma descontinuidade ocorrida na cultura ocidental, e dentro da qual ainda nos encontramos.

Esta divisão epistêmica não retrata apenas uma periodização histórica, pois o que o filósofo pretende com os estudos arqueológicos é descrever o solo positivo que teria tornado possível os saberes daquela época e questiona “[...] como ocorre que o pensamento se desprenda daquelas plagas que habitava outrora – gramática geral, história natural, riquezas- e deixe oscilar no erro, na quimera, no não saber”...? (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Foucault busca analisar as mudanças conceituais que possibilitaram as descontinuidades na ordem dos saberes, ao considerar mudanças na unidade discursiva, já que para o filósofo não há saberes sem uma prática discursiva definida. Esta descontinuidade modifica as estruturas do pensamento, cria novos solos epistêmicos e sustenta novas maneiras de pensar, tornando possível a existência de discursos que definirão aquilo que se pode falar e defender como verdade científica. Assim, no período moderno:

A verdade deixa de residir no universo transparente das ideias para habitar o interior da história. Ela torna-se o resultado trágico de condições de produção historicamente determinadas. As coisas e a própria verdade, passam a ser dotadas de um começo e um fim, tornam-se finitas, da mesma forma que o próprio pensamento. Trata-se agora de outro espaço no qual a historicidade, o condicionado e a finitude tornam-se questões de ordem. Um solo onde a ilusão sobre o fundamento absoluto do conhecimento é desfeita. (BERGAMO; TERNES, 2015, p. 51).

É nesse solo epistêmico que a historicidade e a finitude surgem como discurso, que o homem perde a ilusão do fundamento absoluto do conhecimento e, assim, se instaura uma nova disposição epistemológica, na qual a ordem e a *mathêsis*, com seu projeto de conhecimento universal, é substituída pela história. Nesse cenário, novos objetos próprios da modernidade emergem e possibilitam o surgimento da biologia, das ciências políticas e da filologia (FOUCAULT, 1995).

No que diz respeito à biologia, sua constituição só foi possível quando se introduziu nas ciências dos seres vivos, condições que possibilitaram uma história que permitiu analisá-los a partir das suas relações e das condições exteriores de existência. Foi esta possibilidade de análise, ou seja, a existência dos seres vivos, como resultado de um processo histórico, que garantiu ao evolucionismo, por exemplo, constituir-se em discurso cientificamente aceito. A episteme moderna, ao permitir a introdução da historicidade na vida, criou condições para que se pudesse pensar o ser vivo como sujeito de uma história, conforme destaca Foucault (1995).

Para o pesquisador do século XX, portanto, os acontecimentos deixam de ser interpretados segundo leis deterministas e passam a ter na história uma possibilidade de interpretações. Gonçalves-Maia (2011, p. 81), assim se refere a esse período: “[...] o universo do século XX é probabilístico, descontínuo, diferentemente interpretável, desde que apoiado em razões lógicas; rege-se por um tempo e ocupa um espaço que não são absolutos”.

O solo do período moderno, além de colocar o homem como “sujeito e objeto do conhecimento”, como sinaliza Ternes (1995, p. 50), foi ainda fortemente marcado pela difusão de teorias científicas que apresentavam em comum a convicção de que a ciência e a técnica, geradoras do progresso e do bem-estar social poderiam resolver os problemas da humanidade. A racionalidade assim pensada cria condições de verdade e pode ser assumida como discurso, não só nos ambientes acadêmicos, como fora dele, perpassando pela sociedade em geral, pelas práticas sociais e impondo-se como instrumento de controle, definindo o que pode ser dito, pensado e, portanto, estabelecendo um discurso de época.

Para Adorno e Horkheimer (1985), esta nova concepção de ciência torna possível o aparecimento do pragmatismo científico e da razão instrumental, momento em que a racionalidade se concentra exclusivamente nos objetivos finais, sem preocupar-se com os meios utilizados para tal fim, visto que considera como critério de verdade o valor prático da pesquisa, ou seja, os saberes que apontam para a solução de um problema imediato.

Nesse cenário, as universidades assumem importante papel ao institucionalizar, por meio de seus pesquisadores, a produção de saberes para atender as demandas de uma sociedade pós-industrial, com um mercado de trabalho e suas ondas aliciantes em busca de técnicas especializadas. Fazer ciência, nesse contexto, consiste agora em uma prática profissional politicamente institucionalizada, na qual o saber especulativo é substituído pelo saber prático e a legitimação dos enunciados científicos torna-se vinculada ao utilitarismo do mercado (GONÇALVES-MAIA, 2011).

Ainda de acordo com a autora, até o século XIX, a legitimação do saber era de ordem ética e não econômica e, por conseguinte a produção do conhecimento não se encontrava justificada sem que fosse subordinada a uma finalidade utilitária. Porém, o novo solo epistêmico do século XX, viu emergir a Ciência-Técnica, indispensável ao sistema produtivo, que atribuía o progresso e bem-estar da sociedade ao avanço científico e tecnológico, nem sempre vinculado à resolução imediata de determinadas questões, mas também pela promessa de que poderiam ter esta função em algum futuro.

O pragmatismo científico, ao adotar como pressupostos legitimadores a necessidade do mercado, em detrimento da legitimação filosófica moral, permitiu a emergência de novas ciências e multiplicou as disciplinas no âmbito da formação telemática com saberes tecnicamente utilizáveis, o que contribuiu para a redução da formação humanística, pois o homem “[...] agora se encontra esmagado pela cultura e por seus resultados” (JAPIASSU, 1988, p. 130).

É fato que os saberes práticos da episteme moderna permitiram a produção em larga escala de medicamentos que erradicam doenças, de microrganismos modificados que produzem substâncias de interesse humano, da inteligência artificial com sua velocidade de processamento e de produção de respostas com as quais a humanidade não consegue competir, e uma infindável lista de contribuições positivas da Ciência-Técnica, a favor de demandas sociais.

Nesse solo moderno, porém, as reivindicações humanas não encontram razão de ser porque, conforme ressalta Japiassu (1988, p. 131), “[...] tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência”, e o homem dentro deste contexto “[...] reduz-se a uma tentativa de adaptação a essas condições” (JAPIASSU, 1988, p. 131).

Assim, a despeito do avanço da ciência e da tecnologia, a sociedade está em crise e a escola, por se constituir em um local onde se “[...] corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência”, conforme destaca Silva (1995, p. 245), assume parte da culpa dessa crise.

É preciso admitir, contudo, que esta crise não é da técnica nem da ciência, visto que os saberes científicos são saberes produzidos, em cada contexto histórico que os possibilitam. Dessa forma, ao se admitir historicidade e a transitoriedade dos saberes e ao considerar-se os discursos científicos, produzidos pelos doutores de cada época, podem ser assumidos como verdades, pois uma episteme o possibilita, questiona-se: é possível pensar em uma episteme contemporânea, com novas condições de possibilidades para a produção de novos enunciados científicos? Quais os discursos que podem ser assumidos como verdades pelos doutores nesta nova

episteme? Como esses discursos podem contribuir para as demandas formativas na contemporaneidade?

O doutor do século XXI: a produção de saberes na contemporaneidade

Dentro do sistema educacional brasileiro, a partir do que diz a Lei nº9394/96, nos seus artigos 21 e 42, define-se Doutor como aquele que realizou uma pesquisa inédita e produziu saberes que se constituíram em conhecimento cientificamente validado, demonstrado por meio de uma tese doutoral (BRASIL, 1996).

Do século XVIII aos dias atuais, a produção dos saberes ditos e assumidos como verdades científicas esteve confinada aos muros do racionalismo e este confinamento, ao qual os produtores do saber científico foram submetidos, levou-os ao distanciamento da realidade vivida e experimentada nas diversas relações sociais, seja nos espaços formais de educação, seja fora deles.

Às universidades, como espaço formal de produção de conhecimento, neste jogo de saberes e, portanto, de poderes, coube selecionar o que pode e o que não pode ser dito pelos doutores do saber, e assim, os saberes populares, ou seja, aqueles que não nascem da produção erudita no interior dessas instituições, foram excluídos dos discursos científicos. “Desenvolveram processos de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores, eu quero dizer os mais gerais, os mais industriais” (FOUCAULT, 2005, p. 215).

Eliminar e desqualificar os saberes menores e inúteis, o falso saber o não saber, na tentativa não só de “excluí-los” dos enunciados, mais ainda de normalizar os saberes maiores, os saberes técnicos, os saberes da ciência. Esta foi a função das universidades na consolidação do projeto de modernidade, que tinha na racionalidade uma ferramenta para constituição dos saberes e dos sujeitos, aponta o filósofo.

As universidades, nesse contexto, assumiram o papel não só de produzir os saberes ditos necessários para o progresso da humanidade, mas acima de tudo o papel de selecionar o que poderia ser dito e assumido como discurso cientificamente válido e isto fez com que “[...] um saber que não nasceu, que não se formou nessa espécie de campo institucional”, fosse logo de saída senão excluído, ao menos desqualificado (FOUCAULT, 2005, p. 219).

Embora Foucault não tenha falado da episteme pós-moderna, suas contribuições, a partir dos estudos arqueológicos, impulsionam-nos a pensarmos demandas formativas, que admitam a produção de saberes para além dos muros das universidades e que, assim, possibilitem a constituição de enunciados capazes de relativizar e de interpor-se à premissa de que é na ciência que reside a única fonte de verdade.

Pensar na produção de saberes, para além dos muros acadêmicos, pressupõe romper com a rigidez de uma racionalidade fechada para reivindicar uma racionalidade dialógica e reflexiva, conforme sinaliza Japiassu (2011). Isto nos remete a pensar em doutores que aprendam com os saberes populares e que, na sua incompletude, se assumam não como os donos da verdade, pois esta é uma construção, mas como problematizadores de verdades acabadas e que, inseridos nas comunidades, admitem-as como fonte de conhecimento, o que implica caminhar ao lado das pessoas e não a frente delas.

No solo da episteme clássica e moderna, as condições não eram favoráveis ao surgimento de enunciados que assegurassem a possibilidade de se pensar na produção de saberes populares como conhecimentos válidos, pois as pesquisas científicas neste período, inclusive na área da educação, foram sempre marcadas por um paradigma científico positivista de caráter utilitarista, em que a mensuração e, portanto, o rigor quantitativo dos estudos era condição de positividade. Chassot (2011, p. 196), ao destacar uma frase atribuída ao matemático e físico britânico William Thomson (o Lord Kelvin), “[...] só se pode falar a respeito do que se pode medir” nos dá a dimensão do pensamento científico da época e do obstáculo que isto representou entre o conhecimento científico e a educação.

Este debate, todavia, ganha espaço como demanda formativa na contemporaneidade, quando o novo solo epistêmico possibilita o questionamento do modelo hegemônico de produção dos saberes científicos que, admitidos como verdades acabadas e universais, só poderiam ser construídos dentro dos laboratórios das universidades. Nesse novo ambiente, a ideia de conquista definitiva da natureza pela ciência moderna é refutada, criando condições para se revisitar um princípio humboldtianos² de que a ciência é uma eterna busca e isto talvez nos ajude na “compreensão de que existem saberes fora da universidade” (CHASSOT, 2011, p. 208).

Este entendimento abre caminhos para conjecturarmos sobre a importância de estudarmos os saberes populares, “[...] com a ajuda dos saberes acadêmicos e se possível, torná-los saberes escolares”, como nos sugere Chassot (2008, p. 205). Isso implica, todavia, a ruptura com os modelos hegemônicos de formação, construídos sobre verdades tomadas como definitivas e acabadas.

Imprescindível ainda nesta conjectura é admitir que as demandas formativas da atualidade apontem para a constituição de um projeto de mundo e de educação, que considere o ser humano como um ser cultural construído ao longo da história, portanto, não naturalizado nem essencialista. Um ser humano que tem nas diferenças, não os critérios de classificação, normatização e hierarquização, e sim a condição da sua própria existência e que esta percepção, mobilize-nos, seja nos espaços formativos, ou seja, fora deles, a lutar contra toda forma de discriminação cultural, admitindo o rompimento de idealização e enquadramento do homem dentro da racionalidade moderna.

Isso não significa dizer que por meio da crítica ao racionalismo moderno, estamos aqui advogando o abandono da razão e o apego a uma irracionalidade na contemporaneidade, tampouco ao relativismo absoluto, mas ir além dela e de tomar consciência dos seus limites e ver “[...] que há outros caminhos de conhecimento no homem, mas adaptados a abordagem da riqueza e da complexidade do real, sem reducionismo nem simplismo” conforme sugere Halévy (2010, p. 188).

Conclusões

O período em que estamos, constituído por um cenário de profundas transformações e reflexões sobre os modelos hegemônicos de formação e de produção do conhecimento, cria condições para um novo regime de verdades e favorece o surgimento de pressupostos que refutam a ordem e a previsibilidade dos saberes.

² Wilhelm von Humbolt (1767-1835), fundador da Universidade de Berlim, e autor da obra intitulada *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim*, escrita em 1810.

A rigidez das verdades inquestionáveis perde possibilidade de existência no mundo líquido e mutável da contemporaneidade e abre espaços para admitir que o conhecimento, como produção humana, é sujeito aos erros, às reformulações, às inclusões e que se modifica ao longo da história, pois o que se admite como verdadeiro ou falso resulta das configurações dos regimes de verdades de cada período analisado (FOUCAULT, 2013).

Dessa percepção surge a oportunidade de enxergar no solo atual as condições para sairmos do sono dogmático em que fomos imersos nos últimos séculos, quando acreditamos cegamente no racionalismo e seus produtos cientificistas que, conforme ressalta Japiassu (2011), levou-nos a negar o valor de qualquer saber produzido pela humanidade que não estivesse submetido aos critérios dessa racionalidade.

O que se pretende neste novo período é pensarmos em demandas formativas preocupadas em romper com todas as formas de dogmatização e essencialismos, e que nos impulse em direção ao desconhecido, na tentativa de se valorizar as possíveis discontinuidades, indeterminações e pluralismos. Isso pressupõe a formação de doutores que, inseridos em um novo contexto social, político e cultural, sejam, acima de tudo, acolhedores e capazes de entender a diversidade humana e os processos culturais, também, como verdades a serem problematizadas e até defendidas.

Referências

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHASSOT, A. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica questões e desafios para a educação**. 5ª ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 7ª ed. Trad. de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GONÇALVES-MAIA, R. **Ciência, pós-ciência, metaciência**: tradição, inovação e renovação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

HALÉVY, M. **A era do conhecimento**: princípios e reflexões sobre a revolução noética no século XXI. São Paulo: Unesp, 2010.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (1985). O conceito de esclarecimento. In M. Horkheimer; T. W. Adorno (Orgs.). **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. de G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 19-52.

HUMBOLDT, W. V. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1988.

JAPIASSU, H. A crise da razão e a revanche do irracional. **Revista Bioethkos** - Centro Universitário São Camilo. v. 5, p. 181-185, 2011. Disponível em: <<https://saocamilo-sp.br/assets/artigo/bioethkos/85/181-185.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. 18^a ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2010.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4^a ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

TERNES, J. Michel Foucault e o nascimento da Modernidade. **Tempo Social: Ver. Sociol.** USP, São Paulo, v. 7, n. 1, out. 1995. p. 45-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v7n1-2/0103-2070-ts-07-02-0045.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

Submetido em: 12/02/2019.

Aprovado em: 12/11/2019.