

QUANDO A VERDADE VACILA: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E TEORIA DO DISCURSO PÓS-FUNDACIONALISTA

ODAIR NEITZEL¹ 

BRUNO ANTONIO PICOLI² 

RESUMO: Este ensaio analisa a Teoria do Discurso (TD), em sua vertente pós-fundacionalista, como referencial para repensar a educação em contextos de crise dos fundamentos. Examina-se o papel da linguagem e das disputas hegemônicas na constituição de currículos, políticas educacionais e identidades, buscando evitar tanto o dogmatismo fundacionalista quanto o relativismo niilista. À luz das contribuições de Ernesto Laclau e Oliver Marchart, o objetivo é compreender como fundamentos contingentes podem sustentar práticas educacionais críticas, inclusivas e comprometidas com a pluralidade e a justiça social. Justifica-se pela necessidade de enfrentar a pós-verdade e a fragmentação do debate público. A metodologia é hermenêutica, baseada na interpretação crítica de textos. Conclui-se que a TD pós-fundacionalista reconhece a historicidade dos fundamentos sem abdicar de referenciais normativos revisáveis, capazes de orientar o campo educacional.

Palavras-chave: Hegemonia. Pluralidade. Contingência. Subjetividade. Poder.

WHEN TRUTH FALTERS: PHILOSOPHY OF EDUCATION AND POST-FOUNDATIONALIST DISCOURSE THEORY

ABSTRACT: This essay analyzes Discourse Theory (DT), in its post-foundationalist strand, as a theoretical framework for rethinking education in contexts of foundational crisis. It examines the role of language and hegemonic struggles in the constitution of curricula, educational policies, and identities, seeking to avoid both foundationalist dogmatism and nihilistic relativism. Drawing on the contributions of Ernesto Laclau and Oliver Marchart, the objective is to understand how contingent foundations can support critical, inclusive educational practices committed to plurality and social justice. The study is justified by the need to confront post-truth and the fragmentation of public debate. The methodology is hermeneutic, based on the critical interpretation of texts. It concludes that post-foundationalist DT acknowledges the historicity of foundations without abandoning revisable normative references capable of guiding the educational field.

Keywords: Hegemony. Plurality. Contingency. Subjectivity. Power.

1. Universidade Federal da Fronteira Sul  – Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Chapecó (SC), Brasil. E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

2. Universidade Federal da Fronteira Sul  – Programa de Pós-Graduação em Educação – Chapecó (SC), Brasil. E-mail: bruno.picoli@uffs.edu.br

Editor de seção: Claudio Almir Dalbosco 

CUANDO LA VERDAD VACILA: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍA DEL DISCURSO POSFUNDACIONALISTA

RESUMEN: Este ensayo analiza la Teoría del Discurso (TD), en su vertiente posfundacionalista, como marco teórico para repensar la educación en contextos de crisis de los fundamentos. Se examina el papel del lenguaje y de las disputas hegemónicas en la constitución de los currículos, las políticas educativas y las identidades, buscando evitar tanto el dogmatismo fundacionalista como el relativismo nihilista. A partir de los aportes de Ernesto Laclau y Oliver Marchart, el objetivo es comprender cómo los fundamentos contingentes pueden sostener prácticas educativas críticas e inclusivas, comprometidas con la pluralidad y la justicia social. El estudio se justifica por la necesidad de enfrentar la posverdad y la fragmentación del debate público. La metodología es hermenéutica, basada en la interpretación crítica de textos. Se concluye que la TD posfundacionalista reconoce la historicidad de los fundamentos sin renunciar a referentes normativos revisables capaces de orientar el campo educativo.

Palabras clave: Hegemonía. Pluralidad. Contingencia. Subjetividad. Poder.

Introdução

A Teoria do Discurso (TD), especialmente em sua vertente pós-fundacionalista, emerge como uma abordagem teórico-metodológica fundamental para pensar as transformações contemporâneas nos campos social, político, cultural e educacional. Vivemos um tempo em que a noção de verdade encontra-se tensionada por disputas entre racionalidade, crença e afeto, como se observa, por exemplo, nas controvérsias sobre vacinação infantil, no embate entre teorias científicas e crenças religiosas em contextos escolares, ou nas disputas em torno da inclusão de temas como gênero e diversidade nos currículos – em que as formas tradicionais de autoridade são colocadas em xeque, e as bases epistemológicas e ontológicas do saber pedagógico tornam-se cada vez mais instáveis. A ascensão da pós-verdade, a proliferação de discursos polarizados e o intensificar de fundamentalismos evidenciam a crise dos referenciais clássicos de fundamentação. Nesse cenário, pensar os fundamentos da educação com base em uma perspectiva não essencialista é mais do que uma exigência teórica – é uma necessidade prática e política¹.

A filosofia da educação, enquanto campo reflexivo que interroga os fins e os meios do processo educativo, tem um papel decisivo nesse debate. É nesse horizonte que a TD, tal como desenvolvida por autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Oliver Marchart – que serão a base teórica deste ensaio –, inscrevendo-se na linha de pensamento de autores como Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros, oferece ferramentas para compreender os mecanismos pelos quais significados são construídos, estabilizados e disputados no campo social. A TD parte do princípio de que a linguagem não apenas descreve a realidade, mas participa de sua constituição. Os discursos não refletem o mundo de forma neutra; eles o produzem, estabelecendo sentidos, identidades, posições de sujeito e regimes de verdade.

A tradição pós-fundacionalista – uma corrente que critica a ideia de fundamentos universais e imutáveis, sem negar a necessidade de fundamentos provisórios e politicamente situados –, diferencia-se do antifundacionalismo ao não rejeitar completamente a ideia de fundamento, mas sim propor um reposicionamento ontológico: o fundamento é sempre contingente, contextual e revisável, enquanto o antifundacionalismo tende a negar qualquer tipo de fundamento, recaindo, por vezes, em posições niilistas

ou relativistas radicais. A TD como pretendemos sinalizar rejeita a busca por fundamentos absolutos e inquestionáveis, sem, no entanto, cair em um relativismo niilista, podendo ser definida como uma abordagem que compreende o discurso como prática social constitutiva da realidade, em que os sentidos são produzidos, estabilizados e transformados por meio de relações de poder, linguagem e contexto histórico.

O que se propõe diante da radicalização é uma ontologia da contingência, ou seja, a ideia de que os fundamentos existem, mas são sempre precários, situados e passíveis de disputa. Em vez de verdades eternas, lidamos com estabilizações temporárias de sentido, construídas a partir de práticas discursivas, relações de poder e sedimentações históricas. Essa concepção permite repensar o próprio conceito de fundamento na educação, não como garantia metafísica, mas como articulação hegemônica em permanente possibilidade de reconfiguração (Marques, 2020).

No campo educacional, isso implica reconhecer que os currículos e os projetos pedagógicos, como evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são formulados com base em disputas discursivas que buscam hegemonizar determinados saberes e valores em detrimento de outros. As práticas de avaliação e as formas de gestão escolar não são neutras ou naturais, mas atravessadas por discursos que operam por exclusões, normatizações e hierarquizações. A análise dessas práticas sob a ótica da TD nos permite compreender como certos discursos se tornam hegemônicos, por exemplo, o discurso da meritocracia, da neutralidade científica, da racionalidade técnica, e quais vozes e saberes são silenciados nesse processo. Trata-se de evidenciar os pontos de contingência, ou seja, os momentos em que as articulações discursivas podem ser desfeitas, reconfiguradas e abertas à pluralidade.

Autores como Ernesto Laclau (2004) e Laclau e Chantal Mouffe (2015), ao desenvolverem a noção de hegemonia, oferecem uma chave interpretativa potente para pensar a educação como campo de disputa simbólica. Ao articular algumas de suas contribuições pontuais, este ensaio busca explorar os fundamentos teóricos da TD e desdobrar algumas reflexões para o campo da filosofia da educação.

Estamos, portanto, propondo uma reflexão sobre como a TD, especialmente em sua vertente pós-fundacionalista, pode contribuir para repensar a possibilidade dos fundamentos na educação em tempos de incerteza, fragmentação e conflito. Interessa-nos compreender como a linguagem, enquanto prática social e política, participa da constituição do que entendemos por verdade, saber, sujeito e educação. Nossa hipótese é que a TD oferece uma alternativa robusta à dicotomia entre fundacionalismo dogmático e relativismo niilista (Neitzel, 2025), ao propor uma concepção de fundamento como construção discursiva contingente, aberta ao questionamento e à transformação. Em última instância, trata-se de imaginar uma educação capaz de formar sujeitos críticos, abertos ao diálogo, atentos às relações de poder e comprometidos com a justiça social em um mundo plural e dinâmico.

Desenvolvimento

Esta empreitada investigativa tem como ponto de partida o desejo de compreender como a TD pode oferecer uma base teórico-metodológica sólida para a organização dos saberes e a fundamentação de decisões no campo educacional. A TD, apresentada aqui de forma introdutória, sustentada nas reflexões de Laclau e Mouffe (2015) e Marchart (2009), permite, em nosso entendimento, analisar criticamente como os significados são construídos, disputados e fixados em práticas discursivas historicamente situadas.

No contexto da educação, isso se traduz na possibilidade de compreender como discursos educacionais estruturam concepções de currículo, identidade docente e processos de exclusão ou inclusão. Dessa forma, a TD fornece ferramentas analíticas para pensar a formação de saberes escolares de maneira

crítica, reflexiva e sensível às dinâmicas de poder implicadas no cotidiano das instituições educativas. No campo educacional, essa abordagem pode contribuir para a análise crítica das práticas pedagógicas, revelando como certos discursos sustentam concepções de currículo, identidade docente e processos de exclusão ou inclusão. Assim, a TD oferece instrumentos analíticos para compreender como os saberes escolares são construídos, disputados e legitimados, permitindo o desenvolvimento de uma educação mais crítica e democrática.

A Condição Simbólica como Princípio da Educabilidade

A defesa de verdades absolutas ou infalíveis há muito tornou-se insustentável. Por meio de várias fontes, temos consciência de que todo conhecimento é, na realidade, uma construção humana (Neitzel, 2025; Plá, 2022). Sabemos que, por sermos seres linguísticos e comunicativos, o mundo humano é sempre uma construção simbólica, e todo conhecimento do mundo só pode ser acessado na medida em que se torna linguagem. Isso tornou evidente que a linguagem ou comunicação, compreendida de modo que não se restringe à função designativa, mas como interativa, social, de alteridade, ou seja, discursiva, é uma das condições humanas fundamentais. Em outros termos, a condição humana “[...] é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1.329). Os autores afirmam, ainda, que a “[...] discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1.329).

Avaliamos que a premissa da condição ontológica de seres simbólicos é amplamente referendada por vários teóricos. Entretanto, essa condição só nos torna humanos por meio da interação e da comunicação com o outro – pela alteridade. É por meio dela que a condição de educáveis, como constataram Rousseau (1988, 2014), Herbart (1887a, 1887b) e Dewey (1979), para citar algumas referências, é potencializada.

Essa condição humana de seres simbólicos, que ganha força a partir da pós-modernidade, também se desenha como delimitador do humano e não somente sua potência, e tem na filosofia de Friedrich Nietzsche (2007, 2017) um de seus pilares, ao questionar o pensamento metafísico bem como a capacidade humana de produzir saberes últimos e acabados. Esse pensamento encontra um desdobramento significativo nos jogos de linguagem de Wittgenstein (2015), especialmente em suas *Investigações filosóficas*, onde o autor rompe com a ideia de que a linguagem representa de modo direto a realidade. Para Wittgenstein, o significado é uso, ou seja, os sentidos são constituídos de acordo com os usos linguísticos em contextos específicos. Essa concepção tem forte impacto na TD, ao indicar que não há uma correspondência fixa entre linguagem e mundo, mas uma teia de práticas discursivas que constroem a realidade e condicionam as formas de saber e agir.

A perspectiva pós-fundacionalista, defendida por Laclau, Mouffe e Marchart, contribui significativamente para aprofundar a compreensão dos sujeitos na linguagem. Em seu ensaio intitulado *Discurso*, Laclau (2004) argumenta que, com a guinada transcendental da filosofia moderna, a análise desloca seu foco da investigação dos fatos para o exame das condições de possibilidade desses fatos. Esse movimento tem como principal referência Immanuel Kant, que estabelece espaço, tempo e categorias do entendimento como dimensões *a priori* do entendimento dos fenômenos. Essa perspectiva é questionada naquilo que Foucault (2016) anuncia como a *morte do homem*, defendendo que o discurso e os processos de sua formação são as condições de produção do conhecimento e não mais categorias *a priori*. Sobre isso, declara Foucault:

[...] Nietzsche reencontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem. Com isso, Nietzsche, propondo-nos esse futuro, ao mesmo tempo como termo e como tarefa, marca o limiar a partir do qual a filosofia contemporânea pode recomeçar a pensar [...]. Não é mais nem menos que o desdobrar de um espaço onde, enfim, é de novo possível pensar (Foucault, 2016, p. 472-473).

Os discursos interditam, rejeitam e excluem. Para Foucault (2014a, p. 7), o discurso “está na ordem das leis; [...] e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”. E nos parece que esse é o ponto: o discurso só tem sua ação, só encontra seu poder, a partir dos seus expectadores. É na forma como um discurso circula, ressoa e se inscreve na relação com os outros que se constitui o seu poder e os saberes. O discurso não se limita a revelar ou a ocultar o desejo; ele próprio torna-se objeto de desejo. Mais do que um simples espelho da história ou das lutas e disputas de poder, o discurso opera como prática ativa: é lugar e instrumento de apropriação, de exercício, e de produção e circulação do poder e dos saberes. Assim, ao mesmo tempo que expressa conflitos históricos, o discurso os atualiza e os reorganiza, funcionando como dispositivo de empoderamento e de controle nas relações sociais (Foucault, 2014a).

Se somos sujeitos educáveis e de comunicação, essa guinada em direção ao discurso e à comunicação trouxe uma série de problemas à filosofia e à produção de saberes humanos. De um lado, perspectivas reacionárias que resistem a essa mudança continuam apegadas ao que se convencionou como tradição do pensamento humano – em algumas situações, caracterizadas pejorativamente como profetas do passado – e sustentam a defesa de fundamentos últimos, transcendentais e metafísicos. Essas visões recorrem à noção de certezas últimas para justificar práticas e decisões num mundo cada vez mais complexo, plural, comunicativo e interativo.

No campo educacional, por exemplo, tal postura se manifesta em propostas pedagógicas que tentam restaurar modelos curriculares e fundamentos essencialistas e metafísicos de saber. Isso pode ser observado em discursos que defendem uma educação sem ideologia, como o Escola Sem Partido, ou que buscam reinstaurar uma suposta neutralidade do saber escolar, ignorando os múltiplos contextos culturais e sociais que moldam o processo de produção do saber e, conseqüentemente, da aprendizagem (Guilherme; Picoli, 2018). Dessa forma, a crítica ao fundacionalismo ganha relevância não apenas filosófica, mas também prática, ao permitir questionar as bases políticas e epistemológicas de determinadas propostas educacionais neoconservadoras.

De outro lado, a perspectiva que se mostra relativista parte da premissa de que, sendo o saber uma produção discursiva, qualquer forma de conhecimento seria igualmente válida, mesmo aquelas oriundas de fontes duvidosas ou baseadas em perspectivas meramente pessoais e restritas, algo que coloca em risco não só o saber, mas a própria vida em sociedade como um todo. Contraditoriamente, o relativismo epistemológico, embora reconheça a pluralidade de saberes e a contingência dos fundamentos, ainda pressupõe critérios de análise, contextualização e coerência (Neitzel, 2025).

Já a pós-verdade opera de forma distinta: nela, o valor de uma afirmação não reside em sua consistência argumentativa ou factual, mas em sua capacidade de mobilizar crenças e afetos. Assim, no contexto da pós-verdade, crenças pessoais ganham força normativa quando reiteradas por determinados grupos sociais, independentemente de sua discussão por pares ou da verificação teórico-metodológica. Isso pode gerar, além da perda de referencialidade, fragmentação do saber, dissolução do pensamento verificado, bem como autoritarismo, perseguição, preconceitos, exclusão, opressão e todo tipo de ações que comprometem a vida democrática e civilizada (Trevisan, 2020; Alves-Brito; Massoni; Guimarães, 2020).

No relativismo, entre outras coisas, o discurso se perde de sua referencialidade e seus efeitos, como um niilismo sórdido, e acaba sendo combustível para defesas de todo tipo de preconceito e fantasia. Assim, o discurso levado a uma fragmentação e a falta de uma base comum de referência podem levar a situações de violências diversas em que a comunicação se torna cada vez mais difícil e autoritária, em que a compreensão mútua se torna um desafio. Nesse sentido, a pós-verdade e o relativismo podem ser vistos como desafios à própria noção de verdade e à possibilidade de uma comunicação eficaz e significativa para a vida e organização social.

Com base nesse dilema e problema, torna-se pertinente investigar e elucidar em que consiste a TD pós-fundacionalista, que rompe com um passado metafísico fundacionalista, sem recair em niilismo ou antifundacionalismo. No Brasil, a partir da década de 1990, uma quantidade significativa de abordagens e investigações orienta-se por teorias que podem ser incluídas na perspectiva de teorias denominadas pós-estruturalistas ou pós-fundacionalistas.

Nesse contexto, encontram-se abordagens como a análise do discurso dos estudos foucaultianos; as perspectivas arque-genealógicas; os estudos culturais, pós-coloniais ou decoloniais; os estudos feministas. Todas estas resultantes da abertura epistemológica proporcionada pela perspectiva da TD. E nisso nos interessa a TD conforme é concebida em autores como Laclau e Mouffe, que se inscrevem e comungam da perspectiva de autores como Foucault ou Derrida. Essas teorias, em muitas situações, recebem duas críticas principais: a primeira aponta que sua linguagem complexa e terminologia especializada dificultam o acesso e a compreensão por parte de pesquisadores não familiarizados; a segunda, relacionada a primeira, sustenta que a ausência de fundamentos fixos comprometeria a objetividade do conhecimento (Marchart, 2009). Além disso, são frequentemente atacadas por desconhecimento, preconceito e por receio em relação ao abandono de perspectivas tradicionais fundacionalistas. As TDs pós-fundacionalistas são multifacetadas e diversas, afastando muitos pesquisadores iniciantes e, conseqüentemente, “[...] faz com que outros incorporem parte de seu discurso e de sua linguagem sem, contudo, compreenderem profundamente as implicações ontológicas e metodológicas de seus pressupostos” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1.328).

É nesse contexto que se torna necessário um esforço em investigar e compreender que a TD pode ser vista como uma abordagem que concebe o discurso como produto de práticas sociais e históricas, que sedimenta fundamentos ou verdades fiáveis para compreender e organizar os mais diversos saberes. A TD pode ser vista como uma tentativa de superar a oposição entre as perspectivas fundacionalistas e antifundacionalistas, conservadoras e niilistas, e encontrar um caminho médio que permita uma compreensão mais profunda e mais ampla da realidade. Assim:

[...] a teoria pós-estruturalista do discurso, nesse sentido, rejeita radicalmente a possibilidade de tal acesso e afirma vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1.329).

É nessa perspectiva que se faz necessária uma TD que possa dar conta de ser uma saída alternativa aos extremos; que consiga, de um lado, estabelecer fundamentos para a vida social e, de outro, estar aberta e ajustada, em sintonia com a realidade complexa e plural da sociedade contemporânea. Esse enfoque pode ser identificado naquilo que passou a ser denominado de perspectiva pós-fundacionalista. Afirmar Marques (2020, p. 3) que “[...] a crítica pós-fundacionalista não tem por objetivo uma completa negação da ideia de fundamento, mas busca ‘debilitar seu status ontológico’”. Isso permite que a TD possa ser desenvolvida de

forma mais flexível e adaptável, capaz de lidar com a complexidade e a incerteza da realidade contemporânea, sem cair nos extremos do dogmatismo ou do relativismo. Nesse sentido, a perspectiva pós-fundacionalista oferece uma saída promissora para a TD, permitindo que ela seja desenvolvida de forma mais crítica e reflexiva, capaz de dar conta das necessidades e dos desafios da sociedade contemporânea.

O fundacionalismo é uma teoria social e política que defende que a sociedade e a política se baseiam em princípios inegáveis, universais e imutáveis. Exemplos históricos de teorias fundacionalistas incluem o racionalismo cartesiano, que buscava princípios autoevidentes para o conhecimento; o positivismo de Auguste Comte, que acreditava na existência de leis científicas universais aplicáveis às ciências sociais; e o determinismo econômico marxista clássico, que entendia a infraestrutura econômica como fundamento último da superestrutura política e ideológica. Em comum, essas doutrinas compartilham a ideia de que é possível identificar uma base segura e absoluta sobre a qual se pode construir o conhecimento ou a organização da sociedade, e imunes à revisão, localizados fora de seu contexto. Essas teorias buscam uma base transcendente para a política, como no caso do determinismo econômico, que considera as leis econômicas como a essência da política, situando essa fundação além do âmbito político, que se torna, assim, uma questão superestrutural (Marchart, 2009).

O que se busca com a perspectiva pós-fundacionalista é um debilitamento ontológico do fundamento, ou seja, enfraquecer sua pretensão de ser absoluto e incontestável, reconhecendo seu caráter histórico, contingente e situado. No campo da educação, isso implica repensar os currículos, práticas pedagógicas e critérios de avaliação, não como reflexos de verdades universais, mas como construções discursivas sujeitas à crítica e à reformulação. Nas ciências humanas, esse movimento favorece abordagens que valorizam a pluralidade de perspectivas e reconhecem os saberes como produtos de contextos históricos e relações de poder, abrindo espaço para formas mais inclusivas, reflexivas e emancipatórias de produção de conhecimento.

A Saída Pós-fundacionalista

Na perspectiva pós-fundacionalista, reconhece-se que todo fundamento carrega consigo um momento de contingência, ou seja, uma condição de emergência histórica e política que o torna possível em um determinado contexto, reconhecendo que a política do fundamento é sempre parcial e falida (Marchart, 2009). Essa proposta é central na TD de Laclau e Mouffe (2015), que defendem a viabilidade de um fundamento que reconheça seu caráter parcial, precário, histórico e político. Segundo Marchart (2009, p. 34), o que se pretende estabelecer é um “fundamento sem fundamento, de um fundamento sem fundo”, de modo que “[...] a ‘função’ do fundamento enquanto fundamento não desaparece por completo”.

Marchart (2009) alerta que o pós-fundacionalismo não pode ser compreendido como um simples antifundacionalismo. A definição do fundacionalismo pode servir como um ponto de partida para compreender o movimento que busca contestá-lo e/ou revisá-lo, o qual o autor denomina de constelação pós-fundacional. Essa contestação não deve ser vista como uma simples inversão ou como uma perspectiva dualista que se opõe ao fundacionalismo por meio do antifundacionalismo. Tal abordagem é passível de questionamento, pois a própria negação do fundacionalismo acabaria por estabelecer um novo fundamento, resultando em uma contradição.

Percebe-se que o argumento antifundacionalista encerra uma contradição interna: ao afirmar a impossibilidade de qualquer fundamento último, ele acaba por revelar a dificuldade – senão a impossibilidade – de superar integralmente o fundacionalismo, convertendo-se ele próprio em uma forma de fundamento. Assim, mesmo ao negá-lo, o antifundacionalismo reforma o fundacionalismo, ainda que sob modalidades deslocadas (Marchart, 2009).

Nesse sentido, o antifundacionalismo pode ser interpretado mais como uma estratégia que se origina do próprio fundacionalismo do que como uma verdadeira alternativa pós-fundacional. O prefixo *anti* é utilizado com base na estrutura do fundacionalismo, servindo como um ponto de apoio para a crítica, o que revela a complexidade das relações entre essas correntes de pensamento. Consequentemente, a perspectiva fundacionalista se preserva e impera no mundo acadêmico, o que leva e desloca o debate antifundacionalista sempre para o campo do fundacionalismo.

Nesse contexto, o pós-fundacionalismo pressupõe;

[...] a ausência de qualquer fundamento último, pois somente com base nessa ausência os fundamentos (no plural) são possíveis. O problema é então colocado não em termos de falta de fundamentos (a lógica do tudo ou nada), mas em termos de fundamentos contingentes (Marchart, 2009, p. 29).

Dessa forma, evita-se cair em um contraditório niilismo antifundacionalista, que, no campo educacional, se expressaria, por exemplo, em práticas pedagógicas descomprometidas com critérios de qualidade, coerência ou responsabilidade formativa. Ao admitir a necessidade de fundamentos contingentes, o pós-fundacionalismo permite sustentar princípios educacionais como o respeito à diversidade, a justiça curricular ou a ética do cuidado, como orientações normativas, ainda que abertas à revisão. Essa postura favorece uma educação crítica e engajada, que reconhece seus próprios limites e está aberta ao diálogo, sem abdicar da responsabilidade epistêmica e política que orienta a prática docente.

Além disso, essa abordagem propõe a liberdade e a autonomia na construção de saberes, sem, contudo, abdicar; ainda, reconhece a necessidade de algumas fundações, sem recair em um fundacionalismo absoluto e essencialista. Com isso, o que se altera não é o fato de existirem fundamentos, mas o status ontológico, que passa a ser contingente. Assim, não se trata de analisar se os fundamentos existem realmente, mas de dizer da condição de possibilidade dos fundamentos, que pode ser descrita como “[...] um movimento quase transcendental” (Marchart, 2009, p. 30).

É na TD de Ernest Laclau e Mouffe, segundo Marchart (2009), que encontramos uma das contribuições mais significativas para a construção da teoria pós-fundacionalista. Para Laclau, a crise do fundacionalismo e o complexo processo de construção de fundamentos com base nas condições de sua possibilidade revelam a importância da análise de fundamentos contingentes, de caráter quase transcendental – uma espécie de ontologia do presente foucaultiana (2010, 2014a, 2014b), ou de hegemonia de Laclau (2004).

Ao questionar certos fundamentos que não são empíricos, mas que se tornam dominantes – por exemplo, ideias naturalizadas de mérito individual, de neutralidade do conhecimento científico, ou de uma racionalidade pedagógica única –, é possível compreender o estatuto atribuído aos fundamentos. Em outras palavras, a pluralização de fundamentos e identidades no campo social é o resultado de uma “[...] impossibilidade radical, de uma lacuna radical entre o ôntico e o ontológico, que deve ser postulada para dar conta da pluralidade na esfera ôntica” (Marchart, 2009, p. 30).

Marchart (2009) ocupa-se com o que denomina de locus clássico do pós-estruturalismo, que este localiza no ensaio de Derrida (2009), *A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas*. Nesse ensaio, Derrida se ocupa em desconstruir a concepção estruturalista, ou aqui denominada de fundacionalista, construída para o pensador sob uma imobilidade fundadora, de uma certeza que se retira do jogo argumentativo, de matriz metafísica de determinação do que seria o Ser, matriz constituída de conceitos como “*eidos*, *arqué*, *télos*, *energeia*, *ousia* [essência, existência, substância, sujeito] *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus, homem etc.” (Derrida, 2009, p. 409).

Embora a ausência de um fundamento último e a contingência dos fundamentos possam ser mal interpretadas como uma forma de relativismo, essa perspectiva não implica que todas as verdades sejam igualmente válidas ou que não haja critérios para avaliação. Em vez disso, a ideia de que os fundamentos são provisórios e sujeitos à revisão promove espaço ou abertura para o diálogo crítico na construção de conhecimento, no qual as verdades são constantemente revistas e reavaliadas em contextos específicos. Essa abordagem não se alinha com a noção de pós-verdade. Enquanto o pós-fundacionalismo epistemológico defende a validade de múltiplas perspectivas sob critérios de coerência e contexto, a pós-verdade rejeita o compromisso com a argumentação racional, do diálogo, da validação por pares, com a evidência, favorecendo crenças subjetivas e pessoais. No ambiente escolar, isso pode se traduzir em discursos que desvalorizam o conhecimento científico, questionam a legitimidade de temas como diversidade e justiça social, ou equiparam opiniões não fundamentadas a saberes historicamente construídos. Assim, distinguir essas duas posições é essencial para sustentar práticas pedagógicas comprometidas com a crítica, o diálogo e a formação ética dos sujeitos, que muitas vezes ignora a importância da evidência e do rigor crítico em favor de crenças pessoais ou ideológicas. Ao contrário, a ausência de um fundamento absoluto convida a um engajamento mais profundo com as complexidades do conhecimento, permitindo que as verdades sejam reconhecidas como contextuais e dinâmicas, mas ainda assim passíveis de análise crítica e fundamentação.

A falta de um fundamento cria um abismo sob nossas bases estáveis, uma metáfora que, no campo educacional, pode ser associada aos desafios enfrentados por educadores diante da multiplicidade de perspectivas, culturas e concepções de verdade que se apresentam nas salas de aula. Esse abismo exige que o educador atue com discernimento e abertura, reconhecendo a ausência de verdades absolutas, mas, ainda assim, comprometido com critérios éticos, epistemológicos e pedagógicos que sustentem o diálogo e a convivência em contextos diversos. O fundamento continua a ser, em certa medida, operativo, mas apenas com base em sua própria ausência. Afirma Marchart (2009, p. 34) que “[...] o fundamento continua sendo, em certa medida, operativo enquanto fundamento somente sobre a base de sua ausência mesma”. A ausência de um fundamento último não representa um cancelamento total, mas sim uma mera ausência. Marchart se inspira em Heidegger ao afirmar que essa ausência é como um abismo (*Ab-grund*), um “[...] fundamento sem fundamento, de um fundamento sem fundo” (Marchart, 2009, p. 30).

Nesse sentido, a ausência, ao ser uma permanência do vazio, cumpre seu propósito ao gerar abertura, revelação e iluminação. Assim, o fundamento se estabelece em sua ausência, que poderíamos chamar de desfundar. “No espaço aberto pelo acontecimento (*Ereignis*) - para alguns, a noção mais importante do Heidegger tardio - a verdade do *Seyn* (que reside na retirada de fundamento) se revela” (Marchart, 2009, p. 36).

Marchart reconstrói, assim, pelo menos quatro conceitos em Heidegger: acontecimento, momento, liberdade e diferença; propõe que esses conceitos iluminam a maneira como os fundamentos são desestabilizados na TD. No campo educacional, o conceito de *acontecimento* pode ser associado a momentos em que novos discursos emergem e reconfiguram os sentidos estabelecidos, como na introdução de políticas educacionais que rompem com paradigmas anteriores. *Momento* refere-se à temporalidade da fixação discursiva: um currículo, por exemplo, se estabiliza por um tempo, mas sempre sob o risco de ser rearticulado. *Liberdade* diz respeito à possibilidade de ruptura com sentidos dominantes e à abertura para outras formas de saber, condição essencial para uma educação crítica. Por fim, *diferença* aponta para a impossibilidade de totalizar o campo educacional com um único projeto, reforçando a importância de acolher a pluralidade de vozes, experiências e narrativas nas práticas pedagógicas, relacionadas à ideia de ausência, retirada e distanciamento da noção de fundamento.

Esses conceitos, ao serem aplicados à TD, ajudam a compreender como os sentidos não se fixam em verdades últimas, mas se articulam historicamente por meio de práticas discursivas abertas, fluidas e contingentes. No campo da educação, isso implica reconhecer que as verdades pedagógicas, os currículos e

as identidades docentes não são dados naturais ou estáveis, mas constituídos a partir de decisões, disputas e rearticulações contínuas. Assim, a análise da linguagem e do discurso permite compreender os efeitos dessas escolhas e abre espaço para a reinvenção de práticas educativas mais críticas, plurais e inclusivas.

Esses quatro conceitos articulam-se diretamente com a ideia de ausência, retirada, retrocesso ou distanciamento (*Web-bleiben*) da ideia de um fundamento. É com base nessa leitura da impossibilidade de um fundamento, do *Ab-grund*, que, entre outras coisas, se sustenta a TD pós-fundacionalista. E é de acordo com essa perspectiva que Laclau argumenta em torno da impossibilidade de fundamentos estáveis para a sociedade ou da impossibilidade da sociedade, como unidade uníssona ou uma unidade de sentido. A formação de um discurso sobre a sociedade é resultado de “[...] sedimentação de fixações parciais e subdeterminadas de sentidos” (Marques, 2020, p. 33).

A TD pode ser compreendida como um campo teórico e metodológico que busca problematizar os processos de construção de sentido nas práticas sociais. Ainda que sua definição não seja simples ou única, é possível apresentar alguns argumentos centrais que ajudam a situá-la. Afinal, ela exigiria uma reconstrução mais ampla do que é possível fazer aqui e que exigiria o fôlego de uma pesquisa mais profunda e abrangente. São muitos os autores que se ocupam com a TD de acordo com Marchart (2009), como Foucault, que introduziu a análise das formações discursivas e suas relações com o poder; Butler (2021), que explorou a performatividade de gênero; Spivak (2010), com sua crítica pós-colonial; Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), com contribuições no contexto latino-americano; Derrida (2009), com a desconstrução das estruturas metafísicas da linguagem; e Laclau e Mouffe (2015), que desenvolveram a teoria da hegemonia e da articulação discursiva. Cada um desses autores contribui de forma singular para a compreensão dos processos comunicativos como constitutiva da realidade social.

Em todo caso, é necessário *en passant*, reconstruir alguns argumentos a critério de aproximação pontual ao tema. A isso se acrescenta que estamos considerando o que pode ser reconhecido como TD pós-fundacionalista e pós-estruturalista. Dois elementos são nucleares na TD porque expressam suas principais implicações epistemológicas e metodológicas: a primeira característica é sua rejeição radical a um acesso último, acabado e direto ao conhecimento. A segunda, associada à primeira, é o fato de que a TD não busca estabelecer uma teoria geral da sociedade ou do mundo humano e produzir leis gerais e universais sobre o funcionamento das coisas e da sociedade.

Laclau destaca a teoria de Michel Foucault, que, segundo ele, apresenta “[...] um enfoque inteiramente diferente” (Laclau, 2004, p. 13). Enquanto as teorias pós-estruturalistas têm como ponto de partida a lógica do signo e sua subversão, Foucault propõe “[...] um segundo nível fenomenológico que busca separar as totalidades dentro das quais ocorre qualquer produção de sentido” (Laclau, 2004, p. 13). Se a fenomenologia se concentrou no significado dos enunciados, Foucault “[...] realiza uma segunda suspensão, demonstrando que o próprio significado pressupõe condições de produção que não são, em si, redutíveis à significação” (Laclau, 2004, p. 13). Além disso, ele afirma que esse “[...] movimento ‘quase-transcendental’ leva à separação de um estrato de fenômenos, ao qual Foucault se refere como discurso” (Laclau, 2004, p. 13).

Do exposto acima, Laclau constata que a TD está intrinsecamente relacionada ao poder. Nesse sentido, Prado (2012, p. 9) afirma que “[...] onde o poder atua, não há espaço para a regularidade. Resta, então, somente raridade e acúmulo segundo emergências de poder”. Encontramos, assim, duas perspectivas: a dos pós-estruturalistas do signo e a dos que seguem o projeto intelectual de Foucault. Na primeira tendência, Laclau localiza seus próprios trabalhos em conjunto com Mouffe, destacando dois aspectos sobre o poder político, centrados na categoria hegemonia: a noção de discurso “[...] como uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” (Laclau, 2004, p. 15). Esse aspecto refere-se ao fato de que significante e significado não mantêm relações fixas, de modo que o sentido é composto por significantes flutuantes no meio social (Laclau, 2004).

Surge, assim, a questão da disputa entre forças políticas que, de alguma forma, tentam fixar parcialmente significados para significantes particulares. Como exemplo, podemos tomar o significado de democracia, que se constitui em uma luta discursiva na semântica política. Por exemplo, regimes autoritários frequentemente se autodeclaram democráticos ao enfatizarem a ordem, o patriotismo ou o voto formal como elementos centrais do conceito, ao passo que movimentos progressistas tendem a associá-lo à participação popular, à justiça social e à ampliação de direitos. Essas diferentes articulações evidenciam como o termo *democracia* é um significante flutuante, cujo sentido é constantemente disputado no espaço público, que se constitui em uma luta discursiva na semântica política. A fixação parcial do entendimento de democracia é o que se entende por hegemonia; ou, como conceitua Laclau (2004, p. 15): “[...] essa fixação parcial da relação entre significante e significado é o que se denomina nestes trabalhos ‘hegemonia’”. Em síntese, por meio dos processos de “sedimentação” e “reativação”, compreende-se na TD como ocorrem os “[...] processos de hegemonização do social por um discurso (sua sedimentação) e nas lutas por novas hegemonias, momento em que se evidencia o caráter contingencial de toda estruturação social (momento da reativação)” (Marques, 2020, p. 7).

Laclau então enfatiza a contingência das relações sociais e como elas estão associadas à natureza do poder. Significa que as estruturas do poder não são fixas, mas se desenham em um campo de possibilidades sempre indecíveis no campo da hegemonia: “A ‘hegemonia’ é uma teoria das decisões tomadas em um terreno indecível” (Laclau, 2004, p. 15). A realidade social não é uma consequência direta de leis históricas e estruturas sociais, mas de um conjunto de escolhas contingentes, historicamente situadas e permanentemente em disputa. Essa perspectiva tem implicações profundas para o campo da educação, especialmente no que se refere à formulação de políticas públicas e à organização curricular. Compreender o currículo como uma construção discursiva contingente significa reconhecer que ele não é neutro nem universal, mas resultado de disputas por significados e por projetos de sociedade.

Assim, uma abordagem educacional baseada na TD nos convida a problematizar quais vozes são incluídas ou excluídas no processo de seleção dos saberes escolares e a considerar que diferentes articulações curriculares podem ser hegemonizadas em função de contextos históricos, políticos e culturais específicos e estruturas sociais, mas de um conjunto de escolhas contingentes, historicamente situadas e permanentemente em disputa. Dessa forma, também pode-se dizer que o poder é sempre a marca dessa contingência e desse terreno indecível. Nisso, Laclau reconhece a fundamental contribuição da genealogia foucaultiana, ao buscar compreender como o discurso é moldado por forças exteriores e descontinuadas.

Considerações Finais

A reflexão desenvolvida neste ensaio evidenciou que a TD, em sua vertente pós-fundacionalista, conforme articulada no pensamento de autores como Ernesto Laclau (2004) e Oliver Marchart (2009), oferece um quadro teórico-metodológico capaz de enfrentar as tensões contemporâneas entre fundacionalismo dogmático e antifundacionalismo niilista e contraditório. Ao recusar tanto a busca por fundamentos absolutos quanto a dissolução completa de critérios, a perspectiva pós-fundacionalista propõe fundamentos contingentes, situados historicamente e abertos à revisão crítica. Essa concepção permite compreender o campo educacional como espaço de disputa hegemônica, no qual significados, currículos e identidades se estabilizam apenas provisoriamente e sempre sob condição de rearticulação.

No desenvolvimento do argumento, mostrou-se que a linguagem e os processos discursivos, compreendidos como prática social constitutiva da realidade, ocupam papel central na produção de saberes,

na formação de subjetividades e na organização de relações de poder. As contribuições de Laclau e Marchart foram articuladas de modo a evidenciar que o questionamento dos fundamentos não significa abandonar qualquer referência, mas assumir a precariedade e a historicidade de todo fundamento. Nesse sentido, o conceito de hegemonia reforça a necessidade de uma postura reflexiva e politicamente responsável diante das escolhas educativas.

Entre as contribuições que emergem dessa abordagem, destacam-se: (1) a possibilidade de analisar currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais como construções discursivas atravessadas por relações de poder; (2) a capacidade de identificar pontos de contingência em que sentidos estabelecidos podem ser reconfigurados, abrindo espaço para maior inclusão e pluralidade; e (3) o fortalecimento de um horizonte normativo que, mesmo sem fundamentos absolutos, sustenta-se em princípios contingentes como a diversidade, a justiça social e o respeito à diferença.

Contudo, permanecem questões em aberto que desafiam o avanço da discussão. Entre elas, como operacionalizar, no âmbito da formação docente, os princípios de uma teoria que assume a contingência como dado ontológico? De que maneira evitar que a rejeição de fundamentos absolutos seja apropriada por discursos de pós-verdade, nos quais a evidência e a argumentação cedem lugar à mobilização de crenças e afetos? Como garantir que a abertura para a pluralidade não se converta em indiferentismo epistemológico, comprometendo a responsabilidade crítica da educação? De que modos contornar os riscos de legitimar no debate público as informações, crenças e “teorias” oriundas da manipulação e da pós-verdade? E, por fim, de que formas não deslegitimar seus portadores, desumanizando-os?

Enfrentar essas questões exige avançar na articulação entre a TD e o contexto educativo, produzindo investigações que se ocupem com a reflexão sobre como a TD pode se fazer presente em contextos educacionais concretos e aprofundando o diálogo entre diferentes tradições filosóficas. Mais do que uma conclusão fechada, este ensaio pretendeu abrir um campo de reflexão e indicar caminhos para pensar os saberes como abertos e importantes, principalmente no campo educacional, ao se comprometer com a formação de sujeitos críticos e com a construção de um espaço público plural e democraticamente orientado.

Nota

1. A discussão sobre pós-verdade, polarização política e violência simbólica tem gerado uma ampla produção acadêmica. No que se refere à polarização articulada à violência simbólica, destaca-se o trabalho de Ribeiro, Fonseca e Santos (2021). Para o debate sobre pós-verdade, uma referência fundamental é o livro de Dunker *et al.* (2017). Além disso, o tema também se desdobra no campo da filosofia da educação, com contribuições relevantes de Trevisan (2020) e Ranniery, Telha e Terra (2020).

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos autores

Conceitualização: Neitzel O, Picoli BA; **Metodologia:** Neitzel O, Picoli BA; **Supervisão:** Neitzel O, Picoli BA; **Escrita:** Neitzel O, Picoli BA; **Aprovação final:** Neitzel O.

Disponibilidade de dados de pesquisa

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.

Declaração de uso de ferramentas de inteligência artificial

Os autores declaram que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

Referências

ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T.; GUIMARÃES, R. R. Subjetividades da comunicação científica: a educação e a divulgação científicas no Brasil têm sido estremecidas em tempos de pós-verdade? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1.598-1.627, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1598>

BUTLER, J. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. Trad. Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora da Unesp, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, D.C: Siglo del Hombre Editores, 2007.

DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: DERRIDA, J. A. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria B. M. N. da Silva. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 407-426.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUNKER, C. et al. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: Curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: Curso no Collège de France (1979-1980). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 10. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. e230042, p. 1-23, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>

HERBART, J. F. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, K.; FLÜGE, O.; FRITZSCH, T. (org.). **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge**. v. 2. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887a. p. 1-139.

HERBART, J. F. Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). In: KEHRBACH, K. (org.). **Joh. Friedr. Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge**. v. 10. Aalen: Langensalza, 1887b. p. 65-206.

LACLAU, E. Discurso. **Estudios**, v. 68, p. 7-18, 2004. <https://doi.org/10.5347/01856383.0068.000173245>

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. [S. l.]: Intermeios/CNPq, 2015.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional**: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MARQUES, M. S. Status ontológico da Teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe: diálogos, perspectivas teóricas e conceitos básicos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, e20180242, p. 1-33, 2020. <https://doi.org/10.1590/001152582020211>

NEITZEL, O. **A caminho na pesquisa**. 1. ed. Itapiranga: Schreiber, 2025.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral**. Trad. Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1.327-1.349, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400017>

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2022.

PRADO, T. Discurso e linguagem na filosofia de Foucault. **O que nos faz pensar**, v. 21, n. 31, p. 6-27, 2012. Disponível em: <https://www.oquenofazpensar.com.br/oqnfp/article/view/359>. Acesso em: 6 jan. 2026.

RANNIERY, T.; TELHA, R.; TERRA, N. Educação científica, (pós)verdade e (cosmo)políticas das ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1.120-1.146, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1120>

RIBEIRO, A. C. D.; FONSECA, A. J. S.; SANTOS, J. S. Violência simbólica da polarização: estratégia discursiva de desqualificação do outro no discurso público-institucional. **EntreLetras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 191-210, 2021. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2021v12n1p191-210>

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**/Discurso sobre as ciências e as artes. Trad. Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Perreira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TREVISAN, A. L. Moralidade, biopolítica e educação em tempos de pós-verdade. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 17-33, 2020. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.2>
- WITTGENSTEIN, L. **Tratado lógico-filosófico e investigações filosóficas**. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

Sobre os Autores

ODAIR NEITZEL é doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com estágio na UNIKassel Alemanha; docente do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL); e líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GPEFE).

BRUNO ANTONIO PICOLI é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); docente do Magistério Superior na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó/SC, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Violência e Democracia (GRUPEVD).

Recebido: 4 out. 2025

Aceito: 30 mar. 2026