

Por outras epistemologias possíveis: conhecimento e sociedade

Ana Luiza Salgado Cunha
Raquel Arrieiro Vieira
Solange Cardoso

Resumo

O objetivo deste trabalho é construir um diálogo sobre o papel do conhecimento na sociedade, a partir de algumas perspectivas teóricas. Para sua elaboração, partiu-se dos seguintes problemas: como os conhecimentos plurais podem ser constituídos e evidenciados na Universidade? Que função o conhecimento exerce em outras epistemologias? A metodologia proposta é a dialógica, por meio da qual buscamos discutir com os autores a temática do texto. As categorias de análise utilizadas para a elaboração do estudo foram “conhecimento” e “Universidade”. Os resultados obtidos neste estudo nos permitem compreender a Universidade como locus de produção e disseminação de saberes emancipatórios e, além disso, apontar para a necessidade de que o conhecimento se configure-se como “pluriuniversitário”. É necessário confrontar a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que possa ser fundada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Palavras-chave: Epistemologia. Sociedade. Universidade.

Ana Luiza Salgado Cunha
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
E-mail: aninhaluizasalgado@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

Raquel Arrieiro Vieira
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
E-mail: raquelarrieiro@hotmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-3468-7504>

Solange Cardoso
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: solangecardoso1908@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0003-3433-9937>

Recebido em: 04/12/2019
Aprovado em: 28/09/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70453>

Abstract**For other possible epistemologies: knowledge and society**

The aim of this work consists in building a dialog about the knowledge role in society; it comes from some theoretical perspectives. For its elaboration, this is based on any problems: how can multi knowledge be instituted and evidence at University? Which function the knowledge does perform in other epistemologies? The dialogical methodology has been suggested, even that we seek to discuss the theme according to the authors. "Knowledge" and "University" were the categories analyzed to elaborate this study. The results obtained in this search leads us to understand the University as locus of production and spreading the emancipated knowledge and, besides that, it aims to the importance that the knowledge became "multi-university knowledge". It is necessary to confront the primacy of modern science as an ecology of knowledge, as it can be substantiated in plurality recognition of heterogeneous knowledge.

Keywords:
Epistemology;
Society;
University.

Resumen**Para otras posibles epistemologías: conocimiento y sociedad**

El objetivo de este trabajo es construir un diálogo sobre el papel del conocimiento en la sociedad desde algunas perspectivas teóricas. Para su elaboración se inicia de los siguientes problemas: ¿Cómo se puede constituir y evidenciar el conocimiento plural en la Universidad? ¿Cuál es la función del conocimiento en otras epistemologías? La metodología propuesta es la dialógica, a través de la cual buscamos discutir con los autores el tema del texto. Las categorías de análisis utilizadas para la elaboración del estudio fueron "conocimiento" y "Universidad". Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten entender la Universidad como un lugar para la producción y difusión del conocimiento emancipador y, además, señalar la necesidad de que el conocimiento se configure dentro del contexto de la universidad como algo diversificado. Es necesario confrontar el monocultivo de la ciencia moderna con una diversidad de saberes en la medida en que pueda ser fundado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos.

Palabras clave :
Epistemología;
Sociedad;
Universidad.

Introdução

O presente estudo resulta de um processo de reflexão e problematização, cujo foco é a possibilidade de construção de saberes no ambiente universitário, tendo em vista a transformação e justiça social. O objetivo da elaboração deste texto é o de construir um diálogo sobre o papel do conhecimento na sociedade, a partir de algumas perspectivas teóricas. Para tanto, temos a epistemologia como ponto de partida na busca por um pensar sobre essa construção. Nesse sentido, em detrimento de um conhecimento singular, propomos um pensar plural, em conhecimentos, destinados à emancipação humana, para viabilizar a voz e vez do outro, o que não é dominante, favorecendo o (re)aprender por meio do diálogo.

Desse modo, não pretendemos estabelecer um conceito preciso sobre a Epistemologia, uma vez que suas definições são variáveis, de acordo com as relações sociais e históricas e os tipos de conhecimentos produzidos em diferentes campos. Nosso enfoque metodológico foi constituído no diálogo com autores críticos, os quais discutem as categorias “conhecimento” e “Universidade”, pontuando a necessidade de dar visibilidade às formas “marginais” de construção de conhecimentos nesses lócus.

Discutiremos o tema da construção de conhecimentos plurais na Universidade a partir de alguns textos escritos por Boaventura de Sousa Santos, com enfoque particular no artigo *Para além do Pensamento Abissal – Das linhas globais a uma ecologia dos saberes*, publicado em 2007; utilizou-se também utilizamos o livro *Investigação científica e Crise da racionalidade*, escrito por Jean-Marc Ela, publicado em 2012.

De acordo com dados obtidos em seu site, Boaventura de Sousa Santos nasceu em Portugal, na cidade de Coimbra, no dia 15 de novembro de 1940. Assim como muitos militantes e intelectuais de sua geração, ele apresenta uma trajetória heterodoxa. Viveu parte significativa de sua vida (infância e períodos da juventude) em Portugal, sob o jugo da Ditadura. Atualmente, não apenas escreve e publica extensivamente nas áreas de sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, mas também sobre os temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos, incluindo o trabalho de campo realizado em Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Bolívia e Equador. É também poeta, sua escrita de poesia foi sempre acompanhada pelo labor do acadêmico e intelectual público.

Em relação a Jean-Marc Ela, o site Edições Pedago (2018) afirma que o autor nasceu em 1936, em Ebolowa, na República dos Camarões. Sociólogo de renome, estudou na França, na Universidade de Estrasburgo e na Universidade de Paris – Sorbonne, onde obteve seu doutoramento no campo das Ciências Sociais. Estudou teologia e tornou-se padre. Também foi autor de uma extensa produção bibliográfica no campo da Teologia, da Filosofia e das Ciências Sociais na África. Durante sua longa carreira como sociólogo, Ela preocupou-se com a necessidade de promoção das Ciências Sociais na

África e de que os investigadores e acadêmicos africanos assumissem um forte sentido de responsabilidade social na compreensão das sociedades africanas pós-coloniais, em uma perspectiva interdisciplinar e plurimethodológica. Faleceu em 2008, tendo sido sepultado nos Camarões, na localidade em que nasceu, *Ebolowa*.

Contexto traçado, passamos a discutir um importante campo de tensão social, o qual, especificamente nesse texto, o universitário, debatendo o saber e o poder como categorias em diálogo num permanente campo de disputas dentro das Universidades, sobretudo da Universidade pública.

Saber e poder em campos de disputas na universidade

Como parte do escopo deste ensaio, buscamos compreender como os autores Boaventura de Sousa Santos e Jean-Marc Ela discutem, na Epistemologia, a busca pelo conhecimento, sobretudo a maneira que o conhecimento é delineado no âmbito da Universidade. Considerando a Epistemologia como teoria do conhecimento, devemos nos indagar: como os conhecimentos plurais podem ser constituídos e evidenciados na Universidade? Qual é a função do conhecimento em outras Epistemologias?

Santos (2007) enfatiza que no campo do conhecimento, o pensamento abissal¹, concede à ciência a premissa de distinguir o verdadeiro do falso, imputando à verdade científica a validade universal. Além de distinguir a verdade em científica e não-científica, o pensamento abissal desqualifica qualquer outra verdade que não se possa avaliar segundo os cânones da ciência, mantendo a relação binária entre “o que é” e “o que não é”, desconsiderando tudo o que não possa ser classificado em uma dessas duas categorias.

Em relação ao conceito de ciência, Ela (2012, n.p.) afirma que é “[...] um saber, ou seja, um produto do espírito humano, um discurso sobre a realidade, assente na observação da realidade, mas que não é a realidade em si [...].” Contudo, para Santos (2007), a visibilidade da ciência assenta-se na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma de suas modalidades. Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses do outro lado da linha, desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do que é considerado verdadeiro e falso.

Compreendendo os efeitos da globalização e a consolidação de uma ciência cada vez mais rígida e voltada para o capital, a Universidade, imersa nesse contexto, não consegue cumprir, na maioria das vezes, sua função social enquanto lócus de tessitura de conhecimentos transformadores. Tendo em vista esses aspectos sobre a concepção de ciência, atualmente, podemos identificar que alguns elementos são

¹ Para Santos (2007), o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Esse pensamento consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, nas quais as últimas fundamentam as primeiras. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha.

facilmente materializados nas instituições de ensino superior do Brasil. Essa constatação é possível quando percebemos que:

Os cursos mais valorizados (tanto em status, quanto em financiamentos e oportunidades) são os cursos das áreas de exatas e biológicas (Engenharias, Medicina, dentre outros).

O descaso com os cursos da área de humanas e sociais aplicadas, uma vez que muitos cursos não têm estrutura física e um corpo docente qualificado. Assim, os cursos são criados tendo em vista interesses econômicos, de acordo com exigências governamentais, as quais visam ampliar o acesso sem oferecer estrutura suficiente.

Mesmo nos espaços dos cursos humanísticos, o pragmatismo, o tecnicismo, se faz presente de forma contundente com vistas ao atendimento das demandas do mercado.

Os espaços para o diálogo e o pensamento crítico são escassos nos cursos e nos espaços alternativos das universidades; e o discurso da tecnologia e inovação, atualmente, sustentam o projeto de Universidade.

Entende-se que esses pontos fazem parte de uma concepção de ciência e Universidade, ora pautada pela lógica neoliberal da produção do conhecimento para o desenvolvimento econômico, relação que vem se tornando ainda mais profícua nas últimas duas décadas. Sobre o discurso neoliberal, recorremos a Gentili (1996), por nos ajudar a compreender criticamente o neoliberalismo como um “complexo processo de construção hegemônica” no plano econômico, educacional e político etc., o qual impõe as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas em nossa sociedade atual. Assim, o referido autor explica, com clareza, a essência do neoliberalismo, motivo pelo qual vale citá-lo na íntegra.

[...] o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais. O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência [...]. (GENTILI, 1996, p. 10).

Uma das razões para tal aproximação se deve ao argumento da necessidade de formação para habilidades e competências como resposta às demandas do mercado global, demonstrando que educação e economia nunca estiveram tão articuladas como no momento atual. Em uma sociedade pautada pela lógica capitalista, tanto a função da universidade quanto a função do conhecimento são definidas a partir

de interesses voltados para atender a um mercado de trabalho explorador e alienador. Para manter a reprodução do capital, a educação passa a formar de acordo com os novos padrões de trabalho e consumo; para isso, reestrutura os currículos com o objetivo de preparar os indivíduos (estudantes) para estarem sempre aprendendo aquilo que é necessário em um determinado contexto, em um momento da sua vida, tornando-os flexíveis e adaptativos (CARDOSO, 2020).

Afonso (2015) tece reflexões sobre a Universidade no contexto da economia do conhecimento, questionando, principalmente, a subalternização crescente das ciências sociais e humanas como campos de conhecimento e, dentro delas, das ciências da educação, chamando atenção para os dilemas da formação de professores e de sua legitimação profissional, consequência da discrepância entre a importância potencial do conhecimento das ciências da educação. O autor traz como destaque as noções conceituais de *sociedade do conhecimento* e *sociedade da informação*, entre outras, ao tratar da legitimação ou justificação de decisões políticas, da definição de orientações econômicas e empresariais ou da indução de práticas sociais e educacionais direcionadas para atender o que consideram ser as demandas do mundo contemporâneo ou, como compreendemos, as exigências do Capitalismo enquanto modo de produção.

O relevo legítimo dado à formação de pessoas com competências para circular no mercado de emprego altamente flexível e volátil da sociedade e da economia do conhecimento não pode querer dizer a redução da educação superior a projetos de formação de *eus* empregáveis [...]. (MAGALHÃES, 2011, p. 640).

O Relatório da UNESCO (2007) indica que a sociedade do conhecimento, se pensada numa perspectiva democrática, poderia abranger dimensões sociais, éticas e políticas bem mais vastas, sendo capaz de promover novas formas de solidariedade e de equidade. Porém, não são estes os valores e dimensões que tendem a prevalecer na dominante perspectiva capitalista, por meio da qual a sociedade do conhecimento é pautada em formas técnicas, instrumentais e produtivistas, alheia a valores imateriais, como os de democracia e justiça social.

No contexto capitalista, a sociedade do conhecimento é construída e mantida pela supremacia econômica na qual prevalece a competitividade baseada no conhecimento, tornando-se, como destaca Afonso (2015), o eixo central que explica a mudança na natureza do capitalismo e as suas repercussões político-ideológicas hegemônicas. Ou seja, a produção capitalista assume a frente na produção do conhecimento, e este assume papel fundamental na manutenção dos valores capitalistas, sobrevalorizando o papel da gestão na produção do conhecimento. Peter Drucker (2007) escreve:

A produtividade do conhecimento será um fator determinante na posição competitiva de uma indústria, de uma empresa e de um país inteiro. Nenhum país, indústria ou empresa apresenta qualquer vantagem ou desvantagem «natural». A única que podem ter é a capacidade para explorar o conhecimento universal disponível. A única coisa que será mais importante, quer na economia

nacional quer na internacional, é o desempenho da gestão no sentido de tornar o conhecimento produtivo. (DRUCKER, 2007, p. 201).

Nesse sentido, Ela (2012) aponta para o lugar de superioridade ocupado pelos cientistas, muitas vezes ocupando papéis de predição na modernidade, assim, compara a ciência a uma religião universal, na qual os cientistas assumem-se grandes sacerdotes de uma igreja universal, atuando em santuários fechados por meio de uma linguagem inacessível aos homens comuns. O saber científico torna-se o único possível, e instala-se uma alienação em relação a outras possibilidades de formalização de outros tipos de saberes. Entretanto, para o autor, o saber científico é um saber que deve ser elaborado por uma pluralidade de indivíduos, suscetível de ser criticado e controlado por outros investigadores.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2010) afirma que a globalização neoliberal impõe, em especial, por meio das tecnologias da informação e da comunicação, desafios à Universidade pública, inclusive de natureza epistemológica, por meio das quais é posta a exigência de transição de modelos de conhecimento, designadas pelo autor como a passagem do conhecimento universitário (unilateral, homogêneo) para o conhecimento pluriversitário (multilateral, interativo, heterogêneo). O que tem sido concretizado, cada vez mais consistentemente, é a forma de conhecimento de caráter mercantil, perceptível nas parcerias universidade-indústria, atendendo, assim, ao projeto neoliberal universitário.

Trazemos o conhecimento como principal força produtiva do capitalismo atual, reforçando a função econômica da escola e da Universidade, causando cruciais impactos na estruturação dos objetivos; lógicas institucionais e organizacionais; nas práticas profissionais e nas próprias identidades; nas estratégias e biografias pessoais. Nesse sentido, a Universidade torna-se, hoje, diretamente relacionada aos modos de produção capitalista, enquanto o conhecimento ganha, progressivamente, status capital (AFONSO, 2015).

Entendemos que o papel do conhecimento na produção capitalista é o de potencializador da força produtiva do trabalho, ou seja, o conhecimento torna-se propriedade e força de produção, fonte de valor social na reestruturação produtiva do capital. É recorrente que no discurso da sociedade capitalista o conhecimento apareça como elemento de forte valor social, como *sine qua non* para o sucesso dos indivíduos. O capitalismo, enquanto sistema de criação de valores, gera uma sociedade, também capitalista, na qual o conhecimento tem uma função bem própria, qual seja: a de garantir e manter o capital como hegemônico. Isto posto, vale ressaltar que não há como o conhecimento ser neutro; com isto, afirmamos, também, que sua condição não está imune às contradições da sociedade capitalista, uma vez que está diretamente ligado a elas.

No sistema capitalista, o conhecimento tem a função de formar quadros para trabalhos que atendam aos próprios anseios do capital; conhecer diz respeito à competência do sujeito para realização

de algo, de acordo com a necessidade de seus empregadores, ou seja, a qualidade do conhecimento está na capacidade (ou não) de quem conhece e realiza uma atividade na cadeia de produção.

Segundo Afonso (2015), a relação entre a transformação da Universidade e da economia, baseada no conhecimento, são diretamente proporcionais. Foi ela, a Universidade, a instituição social que mais assumiu de forma expressiva a racionalidade iluminista como bandeira da modernidade ocidental, ganhando, assim, historicamente, uma indiscutível legitimidade sobre o conhecimento, sua construção, divulgação e validação.

A Universidade não deverá ser mais vista como lócus de excelência de produção desse conhecimento, mas um campo aberto a possibilidades de conhecimentos variados. Propõe-se a flexibilidade epistemológica, principalmente ao tratarmos das ciências humanas, considerando que, quando se tratam de seres humanos, a produção de conhecimento deve levar em consideração as condutas, valores e relações.

Diante disso, Ela (2012) explana que, para romper com essa soberania e superioridade da ciência vigente, é necessário abarcar as nuances do fazer científico, ponderando erros e dificuldades, os quais, certamente, perpassam esse processo, por serem instrutivos ao desencadearem reflexões críticas e mais amplas acerca do contexto que se investiga, podendo perpassar outras esferas (sociais, históricas, políticas) e apontar novos avanços significativos. Nesse sentido, quando se discute ciência é fundamental estar atento ao fato de que elas estão vinculadas a uma multiplicidade de historicidades humanas, importando, ainda, questionar as condições sociais que influenciam a produção dos saberes.

Percebe-se que o caráter metódico, técnico, vinculado às ciências naturais e tecnológicas, distante das vivências cotidianas, vem sendo, historicamente, abordado pelo pensamento crítico. Nesse momento, em que a Universidade se molda ainda mais a às padronizações de uma “ciência enlatada”, também percebemos a efervescência contestatória desse modelo, e a considerável emergência de alternativas marginais de construir o conhecimento nas universidades.

Segundo Santos (2007), o pensamento abissal divide o mundo através de uma tênue linha (abissal) entre o Norte e o Sul, geográficos, mas, principalmente simbólicos. O lado Norte, hegemonicamente dominante, é o lado que produz e radicaliza as distinções entre os dois lados da linha – através de relações de domínio, violência e opressão –, transformando o lado Sul, o lado de baixo da linha, em algo inexistente, invisível e ausente. O lado Sul é posto pelo lado Norte, como o lado do não-ser, do que está fora, do que não é espelho do lado Norte. O lado Norte é dominante, opressor e poderoso, por ser legitimado pelo próprio lado Sul, constitui-se o lado mais forte da linha abissal. Ainda que sejam lados radicalmente opostos, são dependentes entre si, pois existem em função da relação de oposição.

Nesse sentido, ao estabelecermos uma analogia entre o pensamento abissal (SANTOS, 2007) e a temática desse artigo, podemos inferir que os conhecimentos produzidos no âmbito universitário pelos

cursos das áreas de exatas e biológicas poderiam ser intitulados como pertencentes ao lado Norte (dominante), enquanto os cursos inseridos nas áreas de humanas e sociais aplicadas estariam no lado Sul (dominado)². Assim, uma relação vertical e hierárquica é estabelecida do Norte para/sobre o Sul, uma relação que se apropria – territorial, cultural e epistemologicamente – do Sul, através da opressão, da dominação e da violência. É possível constatar-se, também, o modo como as relações opressoras transformam tudo aquilo que vem do Sul em: inexistência, inviabilidade e ausência.

Compreendemos que há um consenso dominante estabelecido acerca da ciência e das formas pelas quais ela deve ser produzida na Universidade. Contudo, é importante frisar o seu “caráter não natural”, e a necessidade de se travar a luta por um novo projeto de sociedade e uma nova concepção de ciência. Ainda que dentro das padronizações da ciência capitalista das universidades, é imprescindível construir alternativas emancipatórias de conhecimento.

Diante disso, concordamos com Santos (2007), que propõe uma linha de pensamento denominada de Epistemologias do Sul, cujo significado indica uma proposta de pensar o mundo a partir do Sul, geográfico e simbólico, a partir de referenciais contra-hegemônicos de mundo. O autor confronta a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Para o autor, a ecologia de saberes pode ser definida em sete aspectos, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 1 – Modelo da Ecologia de Saberes.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base na leitura de Santos (2007).

² Vale ressaltar que a analogia entre o Norte, como as ciências exatas e biológicas, e o Sul, como as ciências humanas e sociais, é feita por Santos (2007) numa vasta obra que trata Norte/Sul, para além do espaço geográfico, porém, sem generalizar, bem como sem adjetivar ciências e cientistas, e sim a capacidade hegemônica dos diversos campos científicos.

De acordo com o que é apresentado na Figura 1, Santos (2007) evidencia que a ecologia de saberes fundamenta o pensamento pós-abissal, e tem como premissa o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimentos, os quais devem ser considerados sem implicar no descrédito do conhecimento científico. A ciência passa a ser entendida como parte de uma ecologia de saberes, apresentando limites em relação às intervenções na realidade, sendo incompleta pela sua impossibilidade de responder a todas às intervenções possíveis no mundo. Atualmente, ao tratarmos de outro conhecimento histórico – como aquele não hegemônico – dentro de uma possível *ecologia de saberes*, como propõe Santos (2007), falamos de um conhecimento construído no exercício da liberdade, da autonomia, da rigorosidade e da relevância social; um conhecimento que, ao se propor a ser transformador e emancipador, supera a racionalidade mercantilizada e lucrativa.

A ecologia dos saberes, segundo Santos (2007), procura estabelecer uma hierarquia dos saberes de acordo com o contexto à luz dos resultados possíveis pelas diferentes formas de saber e, assim, “[...] dar preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção [...]” (SANTOS, 2007, p. 90).

A educação inserida significativamente em uma sociedade de economia alicerçada no conhecimento acadêmico, no qual a gestão, a eficácia e a velocidade são essenciais, torna a Universidade dependente da informação e da lógica de mercado, legitimada pelo paradigma dominante. A lógica produtivista destina à Universidade novos encaminhamentos da formação, desvirtuando seu ideário, o qual se esvazia de uma preocupação mais humanista e cultural para uma preocupação com o mercado traduzido pela sua falta de consistência e qualificações polivalentes.

Segundo Santos (2010), mesmo que a Universidade seja, por excelência, uma instituição que produz conhecimento científico, ela tem perdido sua hegemonia, tornando-se alvo de duras críticas, principalmente no que se refere à comercialização do conhecimento e à produção de um conhecimento hegemônico, ainda distante de outros conhecimentos.

Há muito tempo que a autonomia universitária e a liberdade acadêmica têm sido valores e princípios fundamentais em regimes democráticos, preservados e reconhecidos, não só academicamente, como também reconhecidos social e politicamente. Porém, estamos assistindo hoje ao ataque direto a tais valores, vindos de quem os preservou constitucionalmente: o governo. O escrutínio público a que vem sendo submetidas as Universidades ameaça os valores de autonomia das instituições de ensino superior e da liberdade acadêmica da pesquisa, da docência e da extensão, como resultado de uma orquestra de fatores ideológicos (AFONSO, 2015).

Pensar a Universidade como espaço de produção e disseminação de conhecimento coloca-nos frente a disputas de forças políticas e sociais, estando em jogo qual a formação universitária e para que(m) esta deve ser direcionada. As estruturas de organização da Universidade e suas relações de poder

tendem a reproduzir as estruturas e as relações da sociedade global, parte integrante do contexto global contraditório, arraigada em posições polêmicas e antagônicas³ (SANTOS, 2009).

Não compreendemos aqui a universidade somente como um espaço de disputas ideológicas, já que levamos em conta a dimensão universal que a história lhe atribuiu: a de ser o espaço das ciências, cujos saberes são sustentados e garantidos em conformidade com determinadas regras de produção, o que, inclusive, lhe atribuiu forte dimensão pública.

As universidades e outras instituições de ensino superior confrontam-se, assim, com a ambiguidade de objetivos e de lógicas contraditórias, as quais não deixam de afetar a produção do conhecimento. É difícil, como ressalta Afonso (2015), e necessário a criação de alternativas no que tange a produção e inovação científica e técnica, resistindo às demandas mais nefastas da economia baseada no conhecimento mercadorizável, a fim de retomar potencialidades emancipatórias do conhecimento.

O ensino superior é um dos poucos espaços públicos que restam, dentro do qual a resistência incondicional tanto pode ser produzida como sujeita à análise crítica. [...] O papel da universidade, nestas circunstâncias, e, particularmente, o da área das humanidades, deveria ser o de criar uma cultura de questionamento e de resistência [...] (GIROUX, 2009, p. 51).

A Universidade se constitui em um espaço fragmentado, no qual existem conflitos entre setores e interesses polissêmicos, muitas vezes contraditórios, onde se é produzido diferentes tipos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, Santos (2010) considera que seria interessante a promoção de alternativas de formação, capazes de articular ensino, pesquisa e extensão, num projeto de democratização da Universidade como bem público, sendo a extensão tratada com a participação ativa da instituição em um projeto de coesão social e apoio solidário, via interação entre universidade e comunidade, capaz de operacionalizar teoria e prática na troca sistematizada entre os saberes acadêmicos e saberes do senso comum.

Corroborando com esse entendimento, Ela (2012) constata que, apesar da aparente soberania, existe uma crise no modelo de racionalidade científica ocidental, uma vez que, não pertence ao Ocidente a única e última palavra acerca da ciência. Para o autor, há um movimento de emergência para uma nova racionalidade, considerando que o modelo “cristalizado” não mais atende às demandas científicas que se impõem. Assim, é preciso repensar a ciência numa perspectiva crítica, que viabilize uma remodelação das estruturas de pensamento que marcam o espírito científico; que possibilitem restituir à própria ciência sua capacidade de abertura a novos horizontes, explorando realidades complexas e devolvendo-lhe sua autonomia e criatividade.

³ Não é pertinente negarmos a interferência de interesses de grupos e de classes no fazer da ciência e da universidade, já que essa instituição não está imune ao dinamismo das diferentes forças que atuam na sociedade. Porém, é importante que não ofusquemos o que é constitutivo da universidade enquanto instituição social: a produção da ciência em perspectiva universal, que contemple a reflexão crítica sobre seus processos e sobre os fins a serem buscados.

Finalmente, Santos (2007) apresenta uma visão multiculturalista, com o intuito de encontrar uma instância conciliadora. Para o autor, existe a possibilidade de uma totalidade integradora, que passa pela construção epistemológica de uma ecologia de saberes, que se define como um conhecimento prudente.

Edgar Morin (2009) afirmou que há, sempre, a necessidade de uma mudança paradigmática que venha a possibilitar a configuração de um pensamento contextualizado, que capte os espaços-tempo e as relações e interpelações; que esteja diretamente conectado com a realidade e que respeite a diversidade, trazendo uma perspectiva de mudança revolucionária ao campo da ciência; que nos aproxime da noção de transição paradigmática e mais recentemente da ecologia de saberes, que marca a ciência moderna, apropriadamente discutida por Boaventura de Sousa Santos.

Assim, busca-se uma mudança paradigmática, que possibilite um pensamento contextualizado no qual estão envolvidos os mais diversos elementos ligados à tessitura de saberes e conhecimentos. Isso significa respeitar a diversidade, captar relações, inter-relações, realidades solidárias e conflitivas; e, ao mesmo tempo, ter um pensamento organizador que conceba a relação entre todas as partes, tendo o diálogo como fator crucial no processo de formação e de construção do conhecimento na Educação Superior, marcado pela difícil busca de trocas mútuas entre a lógica da técnica, lógica da prática e a lógica da equidade (FRANCO; HARTMANN, 2018).

Considerações finais

O objetivo do presente artigo foi o de compreender como os autores Boaventura de Sousa Santos e Jean-Marc Ela discutem, em termos epistemológicos, a busca pelo conhecimento e a maneira como o conhecimento é delineado no âmbito da Universidade. Para isso, construímos as seguintes questões: como os conhecimentos plurais podem ser constituídos e evidenciados na Universidade? Qual é a função do conhecimento em outras epistemologias?

Com o desenvolvimento do estudo, chegou-se à conclusão de que, para os autores, ao basearem seu pensamento para a discussão sobre ciência, é fundamental estar atento ao seu vínculo com uma multiplicidade de historicidades humanas, importando, ainda, questionar as condições sociais que influenciam a produção dos saberes. Assim, é necessário confrontar a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos.

Para Santos (2010), pensar a Universidade como lócus de produção e disseminação de conhecimentos emancipatórios é conceber que o conhecimento deve se configurar como “pluriversitário”, ultrapassando a visão dicotômica instaurada, desde a modernidade, rompendo com a concepção única, limitadora e simplista de conhecimento universitário. As visões de Universidade são muitas e seguem diferentes orientações de pensamento, de acordo com determinações políticas, históricas, sociais e

culturais, servindo, tanto para legitimar os sistemas hegemônicos quanto à transformação social. Assim, a Universidade é um lugar de cultura, ciência, ensino, pesquisa, dentre outros, repleta de forças sociais que atuam sobre ela.

Pautamo-nos no combate a visão da Universidade como uma empresa, do conhecimento como produto e da financeirização da economia baseada no conhecimento, elementos úteis ao capitalismo, pois transformam tudo aquilo que envolve o conhecimento em produto de venda. Para tanto, ao construir e implementar a educação superior em países semiperiféricos e periféricos, sobretudo se a educação e a pesquisa forem opções estratégicas para o desenvolvimento de capacidade científica num ideário *descolonial* mais autônomo, em outras dimensões da vida social, política, econômica e cultural dos países periféricos, deve-se assumir a preocupação fundamental de promover um conhecimento autóctone e *descolonial*, reagindo criticamente à importação de agendas de investigação que contribuam apenas para a reprodução mimética de quadros teórico-conceituais e metodológicos eurocêntricos e/ou de países capitalistas centrais do sistema mundial (AFONSO, 2015).

Um projeto universitário que indique em sua base outras possibilidades de tessitura de conhecimentos consiste o grande desafio da atualidade, tendo em vista que estamos imersos em um projeto de sociedade ditado por interesses econômicos de grupos favorecidos. Porém, existem alternativas marginais realizadas por pequenos grupos, mesmo que pouco difundidas. É a partir dessas alternativas que se inicia a problematização efetiva desse tipo de sociedade e, consequentemente, de Universidade. É preciso que esses espaços marginais sejam utilizados para suscitar, cada vez mais, o pensamento crítico, consciente e com a percepção da totalidade na qual estamos imersos.

Para Santos (2001), um projeto de Universidade deve estar relacionado de forma política, econômica, social e cultural a outro projeto de país, para que se possa, então, pensar na reinvenção do próprio projeto de Universidade capaz de atender significativamente as demandas sociais. A busca deve ter em vista a construção de uma teoria crítica, fundada epistemologicamente na necessidade de superar a hegemonia do dualismo entre os conhecimentos científicos e os outros tipos de conhecimento, numa ideia de luta emancipatória.

Contudo, a saída mais concreta no momento em que vivemos é apostarmos na troca de conhecimentos, entre os saberes científicos e os saberes populares. É preciso continuar trabalhando em prol de saberes que gerem vida. Por essa via, podemos chegar ao bom senso de cooperarmos para um mundo mais ético e de todos. Apostamos numa permanente recriação dos saberes para a não aceitação da estupidez humana, mas sim uma luta em prol da coletividade.

Espaço de disputas políticas e ideológicas, nossa perspectiva é a de uma Universidade como espaço de conhecimentos plurais, livre da hegemonia de determinadas perspectivas epistemológicas vinculadas aos poderes e saberes dominantes. Para isso, ancoramo-nos na disseminação de saberes

emancipatórios, plurais, confrontando a monocultura da ciência moderna. Isto posto, cabe a ciência, própria do fazer universitário, corroborar para horizontalização das relações entre os mais diversos conhecimentos, contribuindo para a superação de uma disputa ideológica instaurada historicamente, num momento em que ciência, institucionalizada pela universidade, foi também pautada hegemonicamente nas ideias e ideais socialmente dominantes.

Assim, epistemologicamente, é via ecologia de saberes que a ciência poderá operar, para além de uma disputa binária. É num horizonte de dimensão crítico-dialógica, na própria produção do conhecimento, que os processos se tornam igualitários, e nas interações tornam-se reconhecidos e afirmados os modos de ser e conhecer dos mais variados grupos culturais. Para além da igualdade homogeneizadora, falamos da igualdade no reconhecimento, respeito e diálogo com as diferenças. Entendemos ser impossível a solidariedade e o diálogo intercultural enquanto permanecerem ideias de culturas e saberes superiores uns aos outros.

Portanto, a defesa de uma ecologia de saberes no âmbito das atividades acadêmicas significa a defesa da compreensão de comunidades epistêmicas mais amplas, nas quais setores da sociedade podem e devem ser coprodutores do conhecimento. Isso deve implicar na própria agenda de prioridades e pesquisas a serem desenvolvidas, reorientando-as para as necessidades de quem irá usufruir de seus resultados num sentido emancipador para os grupos excluídos da sociedade. A proposta é que a universidade não só permaneça como lócus da produção de novos conhecimentos, mas que amplie e aprofunde essas possibilidades, abrindo-se, cada vez mais, a saberes de diversos setores da sociedade no diálogo e na soma de conhecimentos, num sentido dialético, duplo, entre comunidades e instituições universitárias.

Os resultados obtidos neste estudo permitem a compreensão da Universidade como lócus de produção e disseminação de saberes emancipatórios e, além disso, a indicação da necessidade de que o conhecimento se configure como “pluriuniversitário”. É necessário confrontar a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se possa ser fundada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Afinal, o conhecimento serve para quê? Serve a quem?

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015.
- CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil**: ciclo de vida profissional. 2020. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. Lisboa: Actual, 2007.

ELA, Jean-Marc. **Investigação científica e Crise da racionalidade**. Mangualde: Edições Pedago, 2012. (Coleção Releer África: Livro I).

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; HARTMANN, Maria de Lourdes B. Formação profissional e educação superior: da supremacia da técnica à coexistência de lógicas. In: GIANEZINI, K; LAUXEN, S. L.; VOLPATO, G.; FRANCO, M. E. D. **Educação superior:** políticas públicas e institucionais em perspectiva. Criciúma: Ed. UNESC, 2018

GIROUX, Henry A. O ensino superior debaixo de cerco: implicações para os intelectuais. In: PARASKEVA, João (org.). **Capitalismo académico**. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 37-58.

EDIÇÕES PELAGO. **Biografia de Autores**. S.I. Disponível em: <http://www.edicoespedago.pt>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MAGALHÃES, António. Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 623-647, jul./dez. 2011.

MORIN, E; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (org.). **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Nota Biográfica**. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros.php>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Para além do Pensamento Abissal – Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, n. 79, nov. 2007.

_____. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 1 v.

_____. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Rumo às sociedades do conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.