



CONSTRUIR CONHECIMENTOS *COM E NÃO* *SOBREPRÁTICAS* SOCIAIS MARGINALIZADAS: DESAFIOS EM ARTICULAR SABERES CIENTÍFICOS E POPULARES

Djalma Ribeiro Junior

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos UFSCar / Brasil
djalmacine@yahoo.com.br

Sara Ferreira de Almeida

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos UFSCar / Brasil
sarafalmeida@gmail.com

RESUMO

O artigo objetiva provocar reflexões em torno do paradigma da ciência moderna de que a produção de conhecimentos válidos nas ciências sociais é monopólio da prática social científica, o que acarreta o não reconhecimento de outros sujeitos, tempos e espaços como meios fecundos à produção de saberes legítimos, colonizando o saber. Os argumentos apresentados foram escritos a partir das experiências dos autores como educador/apopular/pesquisadores no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular, cuja formação vem se dando no seio do Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos. Respaldados pelas teorias críticas de: Paulo Freire; Enrique Dussel; Boaventura de Sousa Santos; dentre outros, afirmam a necessidade urgência de se cultivar uma ciência que não se separa da vida vivida, mas que se apoia no diálogo entre diversos conhecimentos que compõem sociedades, orientando esforços para a construção de um mundo mais justo e equânime. Para expor as ideias do texto, optou-se por organizá-lo em três tópicos. O primeiro compreende o que seja construir conhecimento no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular. O segundo evidencia a necessidade de que o conhecimento seja construído de forma dialógica e participativa, partindo da perspectiva dos marginalizados. O terceiro traz considerações sobre os arranjos acadêmicos que insistem em privilegiar certos conhecimentos em detrimento de outros, sugerindo possibilidades de produção de saberes que articulem o científico e o popular.





Introdução

As construções de conhecimentos e suas possíveis reconstruções são atividades desempenhadas por todos os seres humanos em todos os tempos e espaços. Partindo deste pressuposto, podemos afirmar que o ato de produzir conhecimentos não é monopólio de um determinado grupo de pessoas encerradas em restritas instituições universitárias, escolares e de pesquisa.

Se, por um lado, (re)construir conhecimentos é uma atividade humana, por outro é necessário reconhecer que determinados conhecimentos (re)construídos em determinados tempos e espaços são valorizados em detrimento de outros. Neste sentido, buscamos desconstruir a concepção de que a produção de conhecimentos legítimos seja uma tarefa monopolizada por instituições e centros especializados e alcançado unicamente pelo método científico.

Os argumentos trazidos para este texto foram escritos a partir de nossas experiências como educador/a popular e pesquisadores no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular, cuja formação vem se dando no seio do Grupo de Pesquisa *Práticas Sociais e Processos Educativos*¹ que compreende – tendo como base as práxis de autores como: Paulo Freire; Enrique Dussel; Boaventura de Sousa Santos; dentre outros – a necessidade e urgência de cultivarmos uma ciência que não se separa da vida vivida, mas que, pelo contrário, se apoie no diálogo entre os diversos conhecimentos que compõem nossas sociedades, orientando esforços para a construção de um mundo cada vez mais justo e equânime.

Em nossas pesquisas, evidenciamos que em todas as práticas sociais existem processos educativos que caminham para a construção de conhecimentos que não são nem melhores e nem piores, mas que, sobretudo, são diferentes. Ou seja, há conhecimentos que são elaborados em determinadas práticas sociais que correspondem aos contextos socioculturais em que se dão. A sobreposição de um conhecimento em relação ao outro é uma prática perversa que buscamos denunciar em nossas pesquisas.

Para melhor expor as ideias contidas neste texto, optamos por organizá-lo da seguinte maneira: em um primeiro momento, trazemos nossa compreensão do que seja construir conhecimento no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular; em um segundo momento, evidenciamos a necessidade de que o conhecimento seja construído de forma dialógica, participativa e solidária, partindo da perspectiva dos marginalizados na totalidade vigente e, nas considerações finais, refletimos sobre os arranjos acadêmicos que insistem em privilegiar certos conhecimentos em

1 <http://www.processoseducativos.ufscar.br/>



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

detrimento de outros, sugerindo possibilidades de produção de saberes que articulem o científico e o popular no intuito de colaborar com a construção de uma sociedade diferente.

1. Construir conhecimento no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular

Os discursos de quem não viu, são discursos; os discursos de quem viu, são profecias. [...] não há lume de profecia mais certo no mundo que consultar as entranhas dos homens. E de que homens? De todos? Não. Dos sacrificados. [...] se quereis profetizar os futuros, consultai as entranhas dos homens sacrificados: consultem-se as entranhas dos que se sacrificaram e dos que se sacrificam; e o que elas disserem, isso se tenha por profecia. Porém consultar de quem não se sacrificou, nem se sacrifica, nem se há de sacrificar, é não querer profecias verdadeiras; é querer cegar o presente, e não acertar o futuro (Antônio Vieira, padre *apud* Rêgo, 2000: 7).

Enrique Dussel afirma que a natureza do conhecimento social deve ser fruto da própria realidade concreta e que se trata de ingenuidade aludir que o cientista ou o pesquisador que atua, tanto no campo da ciência social, como no âmbito da ciência natural, são pessoas mais iluminadas e mais críticas que aquelas que não exercem tais papéis na sociedade. Em seu “Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação” fala que “a vida cotidiana de uma época dá o projeto à Ciência. Desse modo, a ciência fica “[...] condicionada por uma cotidianidade que ainda funda seus axiomas” que “não são universais nem eternos, são culturais” (Dussel, 1997: 141).

O conhecimento, portanto, não é monopólio da prática social científica que acontece entre os muros das instituições acadêmicas, cuja ideologia dominante se assenta nos paradigmas da ciência moderna que, de acordo com Boaventura de Sousa Santos, se constitui contra o senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem. Neste sentido, concordamos com o autor quando nos alerta que a ciência moderna está estruturada por

[...] um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito (um objeto sem criatividade nem responsabilidade); um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre ciência e ética (Santos, 2012: 34).

Anão neutralidade da *ciência moderna*, como denomina Santos (2012), está na raiz de sua própria origem, dado que ela elege seus temas de acordo com interesses políticos, econômicos e culturais, em geral, alicerçados aos processos de dominação interpostos pelas nações imperiais, cuja colonialidade encontra-se ainda refletida nas sociedades periféricas, em especial nos países Latino Americanos e Africanos.





Quando a ciência se converte em cientificismo², os conhecimentos se hierarquizam em todas as práticas sociais desde as mais próximas até as de nível internacional. Dussel(1996) nos aponta que a relação que o cientista estabelece com outro ser humano não cientista se repete na relação estabelecida entre a ciência do centro e a da periferia.

El científico, por su parte, cree no ser ya ingenuo porque puede descubrir lo que el hombre [y la mujer] de la calle no conoce. Pero el científico del centro, como veremos más adelante, olvida que los propios principios de su ciencia tienen evidencia cultural (son entonces científicamente indemostrables), y que todo su esfuerzo sirve al proyecto no-científico y cultural histórico del sistema donde vive. El cientificismo, ideología corriente en el centro, es una sutil ideología que, aunque menos ingenua que la cotidianidad del hombre de la calle, tiene mayor peligrosidad, por cuanto da los instrumentos necesarios para que el poder del centro se ejerza sobre la periferia. De todas maneras, en su momento, habrá que poner en cuestión la ingenuidad (con respecto al sistema como totalidad) de los científicos y descubrir una crítica más crítica (con respecto a la cotidianidad del hombre [y de la mujer] de la calle) que la científica (Dussel, 1996: 48).

Paulo Freire comenta que:

Um das grandes, se não a maior, tragédia do ser humano moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, a sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se (Freire, 1969: 43).

É com base nessas premissas que o conhecimento como verdade absoluta tornou-se o conhecimento científico e que o monopólio de sua produção ficou encerrado entre os muros das universidades e de outras instituições acadêmicas, inclusive, naturalizando os processos de dominação e de opressão baseados em seus paradigmas. Boaventura de Sousa Santos postula que o paradigma que sustenta as concepções mencionadas:

[...] tende a reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática ou, pelo menos, do que nelas não é redutível, por via da operacionalização, a quantidades; um paradigma que desconfia

2 Compreendemos junto com Dussel (1998: 493) que “El «cientificismo» consiste en aquella actitud *práctica* del científico que ignora (y aun niega explícitamente) la *inevitable vinculación* práctico-concreta de su «programa de investigación» con un «mundo de la vida» [...], con una tecnología, con un sistema económico y político real. Negar, olvidarse o ser ciego de dicha «vinculación» es el momento perverso por excelencia de la «conciencia ética *no-crítica*» (bajo la pretensión de no-valorativa o neutral) del científico --doblemente culpable, como ser humano y como científico”. Também compartilhamos com Santos (2012: 102) quando diz que o cientificismo “é um dos pressupostos ideológicos do paradigma da ciência moderna. Para além da afirmação do caráter privilegiado do conhecimento científico, o cientismo defende que os fatos falam por si e que os métodos só são científicos se puderem ser utilizados impessoalmente”.



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

das aparências e das fachadas e procura a verdade nas costas dos objetos, assim perdendo de vista a expressividade do face a face das pessoas e das coisas onde, no amor ou no ódio, se conquista a competência comunicativa (Santos, 2012: 34-35).

Objetivamos, no presente artigo, problematizar esta ideologia, uma vez que se arroga “o direito de negligenciar o que é irrelevante”, diferenciando-o do que seja relevante, não reconhecendo nada do que não quer ou pode conhecer e que “avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento”, gerando uma “nova simbiose entre saber e poder, onde não cabem os leigos, que assim se veem expropriados de competências cognitivas e desarmados dos poderes que elas conferem” (Santos, 2012: 35). Ainda, que se orientam:

[...] pelos princípios da racionalidade formal ou instrumental, irresponsabilizando-se da eventual irracionalidade substantiva ou final das orientações ou das aplicações técnicas do conhecimento que produz; finalmente, um paradigma que produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras da retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade (Santos, 2012: 34-35).

Dizendo de uma outra maneira, a posição cientificista dentro da prática científica não está isolada do processo histórico e dos contextos em que se situa, pelo contrário, ela está dentro do bojo das tramas sociais, condicionando-as e sendo por elas condicionadas. Neste ponto, concordamos com Djalma Ribeiro Junior quando aponta que

[...] é fundamental a compreensão de que as ciências não são separadas das dinâmicas da vida, ou seja, que as ciências condicionam e estão condicionadas aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Nenhum conhecimento científico pode arrogar a si mesmo a universalidade, a neutralidade e a detenção do saber absoluto. Esta atitude de transferir para as ciências ares de absolutismo já nos mostrou, no decorrer da história da humanidade, que somente contribui para o fortalecimento de discursos que pregam políticas sectárias, economias exploratórias, sociedades fascistas, culturas elitistas, cujas consequências são a opressão, a humilhação, a repressão e o extermínio de pessoas, de sociedades e de culturas que não fazem parte do projeto de mundo hegemônico em curso (Ribeiro Junior, 2014: 768-769).

Em contrapartida, tecemos reflexões a partir da concepção de que “toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (Santos; Meneses, 2010: 15), cuja atividade é compreender a origem e o fundamento de todo conhecimento válido. Para isso, torna-se necessário definir e atuar num campo científico que não concebe a vida apenas como um conceito ou uma mera abstração, mas que a afirma como concretude histórica, sentida e pensada por sujeitos que se fazem e se refazem no mundo que eles mesmos criam e recriam.

A ciência não se separa da vida. É na vida vivida que ela se articula. “El momento práctico





A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

es constitutivo epistémico de la ciencia social crítica. No puede formularse un programa de investigación crítico si no se sitúa el científico en el ‘espacio’ material de la víctima” (Dussel, 2001: 289).

O campo da Ciência Social Crítica e os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular configuram-se, nesse sentido, não só como espaço e meio à produção de conhecimentos que valorizam outras epistemologias advindas de experiências populares, mas, sobretudo, como processos de luta e de resistência em face da ciência funcional que vem contribuindo com a mercantilização da educação e com a instrumentalização das ciências à lógica da reprodução do capital (Arroyo, 2014), tornando os sujeitos que a reproduzem, meras engrenagens da máquina.

Em uma perspectiva crítica, torna-se possível compreender o ser *no* mundo e *com* o mundo, seus projetos, seus valores e suas mediações, “como um modo de captar a totalidade das experiências existenciais da vida humana em seu conjunto: meu mundo, nosso mundo” (Dussel, 2007a: 106). Neste mesmo caminho é que concordamos com Sara Ferreira Almeida quando aponta que

[...] não basta compreender a vida do sujeito isoladamente, mas a vida humana que se constitui nas relações entre pessoas e dessas com o ambiente que circunscreve as possibilidades de seu desenvolvimento [...] e os sentidos atribuídos a ela, tendo em vista a totalidade mais ampla que a engloba (Almeida, 2014: 28).

Além disso, desponta a possibilidade de captar os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos, concebendo a vida como condição absoluta de uma ética que a afirma como o bem supremo, contrapondo-se a uma ética que a coloca abaixo dos valores gerados pelo capital e que presume a mera manutenção da vida, tendo em vista a sua morte.

2. Conhecimento construído de forma dialógica, participativa e solidária

Não se pode olhar as pessoas como objeto de pesquisa. [...] não é estudo. É compaixão, é entender, é olhar, é diferenciar, é aceitar que o outro é diferente. Eu falo isso para a universidade: “*Eu não sou objeto de pesquisa de ninguém, eu não quero que me trate como objeto de pesquisa. Eu quero que me trate como Anderson que veio da rua, que tem trajetória de rua, que vive na rua*” (Miranda, 2013 *apud* Almeida, 2014: 73).

A fala de Miranda expressa uma denúncia que se converte no anúncio sobre a urgência da ciência social e dos cientistas e pesquisadores que atuam nesse campo –que também é político –buscarem compreender a realidade vivificada por aqueles/as que estão relegados à margem da sociedade, a partir do reconhecimento de que tais sujeitos são produtores de *saberes de experiência feito*, como postulado por Paulo Freire ao longo de sua obra. Freire afirma que, além da responsabilidade pela elaboração dos conhecimentos que guardam em seu bojo a potência



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

da transformação do mundo, são as vítimas que deverão operá-los como armas de luta contra a opressão a que estão submetidos.

[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos (Freire, 2005: 33).

Enrique Dussel nas “20 Teses de Política”, diz que o ser humano é um ser vivente que tem, *a priori*, vontade-de-viver, cujo impulso ocasiona a produção, reprodução e aumento da vida no Planeta. A possibilidade e a capacidade de cumprir com os meios de sobrevivência, ou seja, de satisfazer as necessidades básicas para a vida, é um exercício de poder que os escravizados, por exemplo, não detinham. Dussel (2007b) conceitua a potência ou a vontade-de-viver como *potentia*, que é o fundamentado poder viver, ou seja, por si só, ela não existe concretamente. É como a semente que contém a árvore, mas que não é árvore ainda. Para que ocorra o processo de passagem da mera capacidade (*potentia*) à ação concreta do poder político da comunidade que Dussel (2007b) chama de *potestas*, é necessário que as vítimas se afirmem para si mesmas, para então entrar no embate político, a fim de garantir vida plena.

Em nossa práxis científica, que também é política, educativa, humanitária, buscamos compreensões profundas e críticas sobre os modos de vida que se desenrolam nas margens das sociedades capitalistas periféricas, a partir das concepções dos sujeitos que as desenvolvem. Suas maneiras de entender o mundo são formadas por meio de vivências e experiências concretas, para as quais designamos o conceito de *práticas sociais* que definimos como ações e relações de sujeitos marginalizados por processos históricos de dominação, que produzem, reproduzem e desenvolvem suas vidas e de seu coletivo e/ou comunidade, a partir de processos educativos que, uma vez compartilhados, permitem o desenvolvimento de jeitos de *estar sendo* no mundo, em geral, responsáveis pela configuração de cultura popular de resistência à ordem vigente.

Paulo Freire coloca que o conceito de relações, que aqui contribui para a definição de prática social,

[...] guarda em si [...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem (ser humano) trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos. [...] o ser humano é ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1969: 39).





A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

Para alcançar compreensão profunda e crítica em torno de práticas sociais desenvolvidas por sujeitos marginalizados é necessário se abrir para diferentes mundos que se desenvolvem dentro do mundo mais amplo que nos abriga e que define as relações – não só as econômicas e políticas, mas, sobretudo, as sociais – sob a lógica da exclusão, da opressão, da competição e, até mesmo, do extermínio de corpos e de mentes que subvertem a ordem dominadora.

Para que haja a necessária abertura, a atuação do/a cientista, do/a pesquisador/a no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular, somente se completa na atuação política e educativa, cujo papel é colaborar com a produção do conhecimento científico engajado na realidade, portanto, com compromisso social. Não basta viver da pesquisa e da ciência. É preciso existir por meio dela.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (Freire, 1969: 40-41).

O ser humano existe no tempo, segundo Paulo Freire. “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, 1969: 41). E não faz isso de maneira isolada, solitariamente, mas convivendo, dialogando, penetrando em diferentes realidades, buscando experienciar vivências compartilhadas, a fim de tornar sua potência e vontade-de-viver em *poder viver*.

O poder do povo [...] torna-se primeiro presente no começo, por sua extrema vulnerabilidade e pobreza; mas, ao final, é a força invencível da vida “que quer-viver”: Vontade-de-Vida que é mais forte que a morte, a injustiça e a corrupção (Dussel, 2007b: 116). [...] quando a situação entra em crise; quando os interesses dos oprimidos ou excluídos não são cumpridos, estes tomam consciência de sua insatisfação, sofrimento, que, ao tornar-se intolerável [...], produz a irrupção de uma consciência coletiva crítica que rompe o consenso e se apresenta em desacordo social (Dussel, 2007b: 125).

Por este motivo, orientamo-nos pelo princípio de que os conhecimentos científicos gerados de nossas pesquisas tenham sido gestados no convívio entre pessoas que ocupam lugares diferentes, mas que, nem por isso, sejam menos ou mais importantes. O compromisso com um projeto de mundo que caminhe para a construção permanente de um mundo mais justo passa pela convivência e pelo diálogo entre a comunidade científica que critica a totalidade vigente e as comunidades de marginalizados geradas por esta totalidade perversa e cruel.



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

A convivência e o diálogo são dimensões fundamentais para um processo contínuo de construção de conhecimentos. “Conviver é estar junto, olhar nos olhos, conversar frente a frente” (Oliveira; Stotz, 2004: 15). O diálogo como pilar da Educação Popular, que fomenta processos de pesquisa social crítica, pressupõe que mulheres e homens, mediatizados pelo mundo, busquem interagir cada vez mais sem hierarquizações.

Tanto o diálogo como a convivência são exigências existenciais, encontros em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Por isso, o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem tampouco, tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas (Freire, 2005). Na convivência e no diálogo percebemos que o conhecimento é, na verdade, interconhecimento, já que os saberes se fecundam e se completam para a criação de algo novo. Neste sentido, concordamos com Boaventura de Sousa Santos quando diz que

[...] nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. A incompletude não pode ser erradicada porque qualquer descrição completa das variedades de saber não incluiria a forma de saber responsável pela própria descrição. Não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva) (Santos, 2010: 58).

A convivência e o diálogo são, portanto, dimensões fundamentais de uma ética que orienta as ações dos cientistas sociais críticos e de todos os educadores populares. Uma ética que condiciona uma posição teórico-metodológica fundados nos seguintes princípios: o amor pela vida, pela humanidade e pelo Planeta; a fé nos seres humanos e a humildade.

O amor é o compromisso com o Planeta, com os homens e com as mulheres, com suas causas e com seus processos de libertação. É a vontade de estar do lado das pessoas, de estar junto com elas, de aprender e de ensinar, de caminhar juntos em uma andariagem que nunca se finda e que, passo a passo, vai se completando. Por isso concordamos com Freire (2005: 92) quando aponta que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os seres humanos, não me é possível o diálogo”. Não se trata do amor romântico entre duas ou mais pessoas, mas do impulso que movimenta os homens e as mulheres a se solidarizarem uns com os outros, para que juntos/as lutem pela vida, pela dignidade e por direitos que garantam, cada vez mais, um mundo mais justo e respeitoso.

Aprendemos a conviver e a dialogar agindo com o mundo e com as pessoas, sob os prismas da simpatia, da confiança, da humildade, da sensibilidade, do respeito, da flexibilidade em relação ao tempo e da fé (Oliveira; Stotz, 2004). A fé nos seres humanos é a crença de que homens e mulheres





A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

são sujeitos capazes de transformação e não de adaptação. Não é possível haver convivência, nem diálogo “se não há uma intensa fé nos seres humanos. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito das pessoas” (Freire, 2005: 93).

A humildade é a capacidade de se colocar frente ao outro e de se ver no seu lugar. Tarefa árdua, porém, necessária ao diálogo e à luta pela transformação. A capacidade de se enxergar no mesmo patamar do outro, de não se achar superior, mais sábio, mais iluminado contribui para a construção de uma postura humilde, sem a qual inviabiliza a possibilidade da produção de conhecimentos que alie científico e popular de forma solidária.

Assim, a necessária busca por ser mais que se apoia no diálogo e no convívio é propósito humano e não vantagem de uns em detrimento de outros, porque essa busca culmina na humanização a que todos temos o direito de alcançar (Almeida, 2014). Os coletivos populares, afirma Miguel Arroyo em “Outros sujeitos, outras pedagogias”:

[...] mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimização, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, de expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais. Produzem, como nos lembra Eric Hobsbawn, a tomada de consciência política dessas populações submetidas, vivenciando essas experiências tão radicais (Arroyo, 2014: 14).

Afirmamos que o processo de construção de conhecimentos científicos no campo da Ciência Social Crítica e da Educação Popular pode e deve ser vivenciado junto com os marginalizados. Neste processo, é fundamental denunciar e desconstruir todas as formas de cientificismo e colaborar para que a ciência não se separe da vida vivida, mas que a ela se integre como mais uma maneira de se engajar no mundo, desvelando-o e o tornando cada vez mais justo e habitável para todas as pessoas.

3. Considerações finais

Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (Santos, 2010: 54).

Os processos de (re)construir conhecimentos, como vimos, não é exclusividade da ciência, embora o cientificismo arrogue a si esta pretensão. Ter consciência de que nenhuma forma de conhecimento pode ser absoluta e absolutizada implica em reconhecer que todo e qualquer



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

conhecimento construído dentro de toda e qualquer prática social sempre será incompleta. A incompletude nada tem a ver com a imperfeição ou a imprecisão, pelo contrário, ela está relacionada com o próprio processo educativo inerente ao ser humano.

Quando determinada prática social nos leva a um determinado conhecimento, não significa que este conhecimento será o único, até porque ele está condicionado à prática social em que surgiu, contingenciado por um processo histórico e por tensões sociais, econômicas, políticas, culturais. O processo de (re)construção de conhecimentos é dinâmico, está sempre em movimento dentro do processo histórico. É condicionado por contextos sociais, econômicos, políticos e culturais e reflete as tensões dentro destes campos. É sempre incompleto e, por isso, necessita do diálogo com outras maneiras de construir conhecimentos.

Em muitos discursos o conhecimento dito científico é colocado como sendo o único e universal. Estes discursos partem de uma visão cientificista, que nega o caráter processual, contextual e cultural da ciência. Junto com estes discursos vão se estruturando mecanismos de dominação, de colonização. A construção de uma ciência eurocêntrica justificou, cientificamente, a dominação, a colonização de outros territórios, de outros povos, de outras culturas.

Esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (Lander, 2005: 34).

Esta compreensão histórica de como o cientificismo faz parte das tramas socioculturais é fundamental para a percepção de que a prática social da ciência não é homogênea, mas, sim, heterogênea e, em muitos casos, antagonica. Isto implica em dizer que o ato de colaborar com um processo de construção de conhecimento científico é, também, um engajamento político. Ou seja, se o cientificismo se engaja (embora negue) na manutenção de uma sociedade dominadora e colonizadora, a Ciência Social Crítica e a Educação Popular se engajam em um processo de libertação e de emancipação que denuncia o cientificismo e que incentiva a participação.

Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros *medos* que o *cientificismo* nos inoculou. O *medo*, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com





A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca despezá-los (Freire, 1997: 29).

Conhecimento científico, portanto, nada tem a ver com neutralidade e universalidade. Estes são parâmetros de confiabilidade inventados durante o processo de construção do conhecimento cientificista. Acreditamos, junto com Carlos Rodrigues Brandão que

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir à política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana (Brandão, 2006: 24-25).

Diante de tudo isso, ressaltamos que, para (re)construir conhecimentos engajados e comprometidos com a vida vivida dos sujeitos marginalizados na ordem vigente, não basta ser um especialista. É necessário ser curioso e utópico, dado que, como colocou Wagner Moura em entrevista à revista Ocas em 2012 “[...] a utopia caminha para o terreno do possível” (Seidenberget al, 2013: 233). Também ratificamos essa possibilidade, atrelando-a à importância de se ter grande dose de humanidade, de sentimentos de justiça e de verdade, a fim de não resvalarmos em extremos dogmáticos, em escolasticismos frios, em isolamento das massas.

Devemos, como colocou Ernesto Che Guevara em carta dirigida a Carlos Quijano em 1965, lutar todos os dias “para que este amor à humanidade viva se transforme em fatos concretos, em atos que sirvam de exemplos, de mobilização” (Guevara, 1965: s/p).



A UNIVERSIDADE E MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO - PARA QUE DESENVOLVIMENTOS?

4. Bibliografia

ALMEIDA, Sara Ferreira de. “A prática social – Viver no Mundo da Rua – e seus processos educativos” (2014). “BDTD ibict”. Brasil: UFSCar [disponível em 27/02/2014] <URL: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7225>.

ARROYO, Miguel (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Editora Vozes.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2006). “A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina”. In: Carlos Rodrigues Brandão; Danilo Romeu Streck (orgs). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida-SP: Ideias e Letras, pp. 21 – 54.

DUSSEL, Enrique (2007a). *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.

DUSSEL, Enrique (2007b). *20 Teses de Política*. São Paulo: Expressão Popular.

DUSSEL, Enrique (2001). “El programa científico de investigación de Karl Marx. Ciencia funcional y crítica”. In: Enrique Dussel (org). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, pp. 279 – 302.

DUSSEL, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta.

DUSSEL, Enrique (1997). *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas.

DUSSEL, Enrique (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva America.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1997). *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.

FREIRE, Paulo (1969). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUEVARA, Ernesto “Che” (1965). “O socialismo e o homem em Cuba”. In: Semanário Marcha,





Montevideo. Março de 1965. [Disponível em fevereiro de 2009] <URL: <https://www.marxists.org/portugues/guevara/1965/03/homem_cuba.htm>.>

LANDER, Edgardo(2005). “Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos”. In Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 21- 53.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; STOTZ, Eduardo Navarro (2004). “Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico”. In: Reunião da ANPED *Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?* GT - Educação Popular, 27ª., 2004, Caxambu-MG. Anais... Em CD ROM. pp. 1-16.

RÊGO, Rubem Murilo Leão (2000). Sentimento do Brasil. *Caio Prado Júnior – Continuidade e mudanças no desenvolvimento da sociedade brasileira*. Campinas: Editora da Unicamp.

RIBEIRO JUNIOR, Djalma (2014). “A construção do conhecimento científico com compromisso social na interface entre a Comunicação e a Educação”. In: M. L. MARTINS & M. OLIVEIRA. *Comunicação Ibero-Americana: os desafios da Internacionalização* - Livro de Atas do II Congresso Mundial de Comunicação ibero-americana. Braga / Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2012). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

SANTOS, Boaventura de Santos (2010). “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: Boaventura de Santos Santos; Maria Paula Meneses (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Santos; MENESES, Maria Paula (2010). “Introdução”. In: Boaventura de Santos Santos; Maria Paula Meneses (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, pp. 15-27.

SEIDENBERG, Márcio *et al.* (orgs) (2013). *Ecos da Ocas: a história da revista que promove transformação social*. São Paulo: Bizu.