

## EDUCAÇÃO E SABERES

Nº DOI: 10.5935/2447-8539.20180018

Paulo Roberto de Oliveira Santos  
Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos (IMEPAC-Araguari/MG)

### RESUMO

A presente comunicação tem como objeto de abordagem os problemas suscitados por Boaventura de Sousa Santos, ao tratar do papel do ensino de terceiro grau diante dos desafios do tempo presente. Para tanto, como forma de melhor compreender os reflexos no processo educacional no qual a academia pretende ser protagonista, buscou-se, a partir da confrontação de assertivas diversas a respeito do assunto, encontrar um ponto de síntese possível. Ressalta-se, evidentemente, ser esse ponto de convergência conceitual algo provisório e, sem dúvida, passível de novas confrontações no campo das idéias. A abordagem dialética de posições teórico-metodológicas díspares foi o caminho investigativo aqui adotado, nos estritos limites de um trabalho dessa natureza. É, portanto, um texto totalmente em aberto, por entender que seria impossível qualquer tipo de conclusão a respeito de algo tão atual e instigante. Assim, os conceitos são tratados como novos problemas a serem enfrentados em trabalhos vindouros.

**Palavras-chave:** Educação. Emancipação. Saberes.

### ABSTRACT

The purpose of this communication is to approach the object problems by Boaventura de Sousa Santos, when dealing with the role of third degree education in the face of the challenges of the present time. To do so, as a way to better understand the reflections in the educational process in which the Academy intends to be a protagonist, sought, from the confrontation of several probes on the subject, find a synthesis. It should be noted, of course, be it conceptual convergence point something temporary and, no doubt to new confrontations with others. The dialectical approach of theoretical-methodological disparate positions was the investigative path here adopted, strict limits us to a work of this nature. It is therefore a totally open text for understanding that it would be impossible for any kind of conclusion about something so exciting and current. Thus, the concepts are treated as new problems to be faced in the coming work.

**Keywords:** Education. Emancipation. Knowledge.

# APRESENTAÇÃO

A educação, por força do que preceitua o artigo 1º da Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996, diz respeito aos chamados “processos formativos” que, dentre outros espaços, devem ocorrer em instituições escolares. Por outro lado, mirando sua finalidade, está vinculada à aptidão para o exercício profissional e para o exercício da cidadania. Dizer isso logo de início é importante, pois ajuda a entender o sentido da presente comunicação.

Em decorrência disso, o ensino de nível superior deve, necessariamente, manter algum tipo de ligação com a realidade que, conforme já afirmava Santos (2000), pulsa fora dos muros da academia. Tal elo, segundo o que aqui se entende, somente se constrói a partir da valorização de projetos de ensino focados nos desafios percebidos em atividades de extensão. Essas servirão, não apenas para devolver à sociedade o conhecimento produzido no ambiente acadêmico, nos termos do que indica o artigo 43, VII, da já citada lei, mas, de forma especial, para atualizar o saber ali produzido e, dessa forma, (re)encontrar sua fonte de inspiração cognitiva a partir das demandas reais das comunidades nas quais estão inseridas as instituições de ensino.

Esse diálogo entre saberes diversos, bem como dos seus valores epistemológicos são os pontos fundamentais do presente trabalho. Para tanto segue-se o método dialético de pesquisa, com ênfase na compreensão de material bibliográfico já existente acerca do assunto.

## EDUCAÇÃO E EXTENSÃO

Um processo salutar de ensino-aprendizagem, calcado no fundamento da cognição como processo ativo, depende, sobretudo, da promoção de uma educação marcada pela qualidade do envolvimento concreto dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com a realidade circundante. Isso só será possível ao se resgatar a importância da dimensão extensionista do limbo onde, com muita frequência, ela é encontrada, quando não como um apêndice (incômodo, por certo) das atividades de ensino. Só assim, a academia potencializará seus esforços no serviço de produção de uma ciência que possa, de fato, chamar-se nova.

Por outro lado, não há de ignorar as dificuldades de promover uma educação integral, cuja marca seja a integração entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Frequentemente, essa questão é tratada ao nível puramente retórico, exatamente por força das enormes barreiras existentes entre os projetos pedagógicos focados naquilo que se ensina – no sentido mais tradicional dessa expressão – e aqueles empenhados na valorização da aprendizagem. Entendo ser preciso criar um espaço educacional, mesmo sabendo dos riscos que isso representa, em que os atores desse processo reconheçam que o saber científico depende da legitimação do meio social no qual se insere. Se isso, de há muito já havia

sido percebido como uma necessidade imperiosa de estar a academia a serviço dos interesses sociais e comunitários, no sentido de não fechar-se em si mesma, hoje já se questiona qual seria a real importância desse conhecimento, caso ele não procure abeberar-se nas “fontes” da sabedoria daqueles tidos como tradicionalmente incapazes de produzir conhecimento científico. Ou seja, o problema hoje colocado a essa mesma academia é como operacionalizar a absorção e processamento científico dos saberes “extra-muros”. Isso, por certo, importa numa mudança de postura capaz de “abrir” as portas do terceiro grau para “o ar puro” emanado da diversidade cultural; por um lado, criando espaços para que os atores sociais frequentem o espaço da sala de aula e lá possam ter voz e vez (processo dialógico), por outro lado, multiplicando as experiências de contatos dos corpos discente e docente com o cotidiano real e concreto dos grupos sociais, em especial, daqueles historicamente excluídos dos projetos hegemônicos, inclusive da produção do saber.

Nestes termos, é possível afirmar que nossos projetos de busca do saber têm de estar a serviço de uma autêntica reinvenção da emancipação social, capaz de romper os laços históricos com uma racionalidade importada, em especial, da Europa.

*A essa racionalidade – segundo Gottfried Leibniz – eu chamo de indolente, preguiçosa. É uma racionalidade que não se exerce muito, que não tem necessidade de se exercitar bastante (...). Então o que estou tentando fazer aqui é uma crítica à razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. (SANTOS, 2007. p. 25)*

Ora, sendo assim é preciso garantir a valorização teórico-metodológica daquilo que o autor acima citado chama de “ecologia dos saberes”. Afinal, como ele mesmo diz, só haverá uma verdadeira ação emancipatória (salvo melhor juízo, “ultima ratio” dos projetos acadêmicos) se rompermos com os paradigmas da razão ocidental metonímica e proléptica, ou seja, incapaz de enxergar a importância hermenêutica do presente prenhe das experiências concretas dos sujeitos sociais e, nesse sentido, extremamente fértil. É esse portanto, o “locus” privilegiado onde deveremos buscar os elementos norteadores de nossa ação pedagógica. Isso, sem dúvida, poderá romper as tradicionais dicotomias entre ensino, pesquisa e extensão que têm oferecido a essa última o posto de “primo pobre” do processo educacional.

A partir dessa premissa inicial, tentando interpretar o pensamento de Boaventura de Sousa Santos acerca da questão mencionada, pode-se dizer que existem cinco grandes desafios a serem vencidos em nossa tarefa de educadores. Do seu efetivo enfrentamento depende nossa maior ou menor capacidade de contribuirmos para a formação de um outro modelo de conhecimento científico, por certo mais transgressor da ordem estabelecida e inconformado com uma realidade socialmente construída de forma a excluir dos bens sociais uma imensa maioria de homens e mulheres reais e concretos; mas por outro lado, capaz de colaborar para a inserção da academia no plano da legitimação social.

da academia no plano da legitimação social.

O primeiro deles é romper o paradigma da monocultura do saber e do rigor. Desde há muito, a academia tem sido um espaço privilegiado de reprodução do saber construído a partir das concepções impostas pelos setores hegemônicos da humanidade. Quem de nós nunca ouviu falar que a filosofia foi “inventada” pelos gregos que também teriam “inventado” o teatro, a democracia, e mesmo a escola? Ou então que os romanos “criaram” o Direito e a arte da retórica para defender suas posições? Ou ainda que os franceses foram os responsáveis pelo surgimento dos ideais de liberdade, de igualdade e de fraternidade? Isso pode ser percebido em diversos momentos da nossa história, a começar pelo próprio processo colonizador, sabidamente marcado pelo ranço de uma suposta supremacia européia (DE LAS CASAS, 1984). A isso é preciso somar-se a própria concepção de ciência ainda muito marcada pelas matrizes do pensamento com tendências homogeneizantes. Chega-se a acreditar que mesmo as reflexões denominadas de críticas devem encaminhar as suas propostas de alteração da realidade posta nos limites e nos marcos estabelecidos pela cultura ocidental hegemônica.

Por conta disso, os ambientes acadêmicos não raro se mostram incapazes de perceber que tais aparentes limites são, na verdade, possibilidades apresentadas e, mais do que isso, um contivo à ousadia, uma vez que demonstram um certo esgotamento das mencionadas matrizes epistemológicas. Dessa forma, o primeiro passo é negar qualquer visão monolítica do saber científico, como se esse fosse o único capaz de compreender racionalmente a realidade que nos cerca. O saber a ser construído será sempre insurgente face às certezas postas; mais do que o dado queremos perseguir o movimento. Sabendo que a ciência tem também caráter normativo, a única regra aceitável num ambiente acadêmico seria o de duvidar sempre de nossas certezas, questionando-as e buscando novas possibilidades cognitivas:

Desde que começamos a analisar criticamente aquelas diretivas, de aparência autóctone (isto é, parecendo nascidas em nosso ‘espírito’), ao invés de aderirmos, passivamente, à ‘voz da consciência’, começamos a perceber que aquela ‘voz’ não é nossa, que existe ali uma vontade alheia, com a qual temos de ajustar contas, expulsando muita coisa que parecia criada pela nossa ‘vontade livre’. E então muitos ‘pecados’ revelam-se como fábulas de opressão que nos empenharam de proibições muito convenientes para os que nos dominam. (LYRA FILHO, 1993. p.54)

Daí é que se entende caber a nós, envolvidos que estamos no desafio de educar, o papel de recolocar essa discussão em outros marcos, aqui entendidos como indicativos das múltiplas possibilidades de realização do saber a serviço de uma verdadeira emancipação social, porquanto construída pelos sujeitos sociais.

A monocultura do tempo linear vem logo a seguir como um desafio a ser enfrentado no nosso projeto educacional. Ela tem servido de matriz para a concepção evolucionista das práticas sociais. Essa forma de encarar a realidade defende a tese segundo a qual há um constante processo evolutivo em curso, sendo que alguns grupos sociais, quando não sociedades inteiras, já estão em posição mais evoluída (os europeus e norte-americanos, por certo). Segundo essa premissa,

os “menos evoluídos” deveriam seguir o exemplo dos “mais evoluídos” num movimento de simples reprodução dos modelos a serem seguidos. Assim, não haveria nenhum espaço para outras apreensões científicas da realidade, porquanto estariam essas fadadas ao fracasso, ou seja, surgiriam já marcadas pelo estigma do atraso.

Desnecessário dizer que esse tipo de monocultura que estigmatiza tudo quanto acha estranho aos seus corolários reafirma a supremacia do que se ensina em detrimento do que se aprende, ou seja, a ditadura do saber científico pronto e acabado. Nos limites dessa concepção os alunos seriam meros receptores de um conhecimento hegemônico e, portanto, inquestionável, pouco importando se ele fora produzido para atender às necessidades de uma outra temporalidade. Se isso pode ser considerado nocivo à emancipação social em outros países, por certo o é no Brasil. Afinal, de há muito já se afirmou que a grande riqueza nacional brasileira é exatamente aquilo que Darcy Ribeiro chama de “ninguendade” (RIBEIRO, 2006). Dito de outra forma, a nossa identidade reside exatamente no fato de não sermos iguais a nenhum outro povo, o que por certo aponta no sentido do respeito à diversidade no que tange aos ritmos de vida, alguns mais acelerados, outros, nem tanto. Reafirmar essa postura seria potencializar um discurso da inferioridade brasileira frente aos “países desenvolvidos”. Dessa forma, para que serviria um ensino de terceiro grau ainda preso às dicotomias desenvolvido/atrasado, moderno/primitivo, organizado/desorganizado?

Dessa forma, uma outra perspectiva educacional precisa romper com tais paradigmas, na medida em que se propõe valorizar cientificamente as contribuições que as comunidades e outros grupos sociais têm a oferecer a esse novo conhecimento que pretendemos ajudar a produzir e, sem nenhum constrangimento, colocar à disposição do debate com os nossos interlocutores.

A naturalização das diferenças é o desafio que se segue aos dois primeiros. Indissociável deles, esse coloca-nos diante da necessidade de enfrentarmos as supostas hierarquizações naturais de natureza racial, étnica, de opção sexual, religiosa, de gênero e estética, dentre outras.

O conhecimento hegemônico, europeu, sobretudo, nos marcos do positivismo científico e mesmo de um certo tipo de materialismo histórico-dialético (estruturalista), não consegue lidar com o “outro” senão a partir de categorias construídas pela diferenciação entre os sujeitos, sempre constituída por imposições hierárquicas. Pior ainda, ajuda a negar que seja um construto, atribuindo-lhe um duvidoso caráter natural. Os “estranhos”, os “inferiores”, os “esquisitos”, os “feios”, os “incautos”, os “sem-cultura”, os “sem-educação”, dentre outros, são percebidos frequentemente pela sua negação. Afinal, se eles não se encaixam nos modelos já previamente determinados pela meritocracia dos iluminados que dominam há séculos a academia, eles devem ser mantidos a uma distância segura para não contaminar uma suposta pureza da ciência. Afinal, segundo essa premissa, é da ordem natural das coisas que eles permaneçam nessa condição: objeto de nossa observação como pitorescos ou exóticos.

distância segura para não contaminar uma suposta pureza da ciência. Afinal, segundo essa premissa, é da ordem natural das coisas que eles permaneçam nessa condição: objeto de nossa observação como pitorescos ou exóticos.

A mencionada naturalização das diferenças escamoteia o fato delas serem uma produção da nossa cultura ocidental-cristã. Talvez os exemplos mais instigantes disso seja a definição científica que as expressões “índios” e “africanos” procuram expressar. Se conseguirmos ser mais honestos no nosso modo de fazer ciência, reconheceríamos que esses grupamentos humanos, supostamente produzidos pela natureza, foram forjados pela prepotência do conhecimento hegemônico.

Nunca é demais lembrar que há muito pouco tempo havia quem defendesse cientificamente uma diferenciação natural entre os seres humanos decorrentes da maior ou menor pureza do seu sangue.

Durante mais de três séculos predominou, na Península Ibérica, o mito da pureza do sangue, que discriminava judeus, cristãos-novos, negros, índios e mulatos, impedindo-os de ocuparem cargos eclesiásticos, acadêmicos e administrativos. Trataram da teoria do sangue impuro, principalmente, os seguintes autores: Leon Poliakov, *O Mito Ariano*, trad. Luiz J. Gaio. São Paulo: Perspectiva, 1974; Albert Sicroff, *Les Controverses des statuts de pureté de sang em Espagne du XVeme au XVIIeme siècle*, publicado com o apoio do Centre National de La Recherche Scientifique e da Universidade de Princeton, Paris: Marcel Didier, 1960; Maria Luiza Tucci Carneiro, *Preconceito Racial em Portugal e no Brasil Colônia*, 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1988. (KOSSOY & TUCCI CARNEIRO, 1994. p. 222).

A monocultura da escala dominante coloca-se como um quarto desafio. Em tempos de globalização econômica essa é uma questão de fundamental importância no trato acadêmico do problema da emancipação social a ser construída também com nossa colaboração.

Vivemos num tempo em que as experiências locais são cada vez mais desprezadas, pois, afinal, o que deveria importar é a busca das macro-soluções para os problemas da humanidade. Nossa ciência hegemônica – e metonímica – é capaz de conceber mirabolantes soluções para dificuldades que afetam a humanidade nesses tempos hodiernos. Existe uma alta mundial dos alimentos? Simples, diminuam o consumo dos produtos da cesta básica! Há demanda crescente no mundo por produtos mais baratos? Elementar, contrata-se mão de obra barata e farta nos países tidos como não desenvolvidos e, se necessário for, degrada-se o meio ambiente! Riscos de colapso dos ecossistemas em dimensões planetárias? Balela! Conversa fiada de ambientalistas desocupados e incapazes de enxergar que o espetáculo do progresso e do desenvolvimento tem um preço a ser pago! Para os defensores desses macro-paradigmas- globalizantes isso é que importa para a ciência: pensar grande e em escala mundial. E os problemas micro existentes? Coisa de gente subdesenvolvida que não é capaz de “enxergar além do próprio umbigo”. Mas e se esses tem se mostrado capazes de construir

soluções simples a nível local ou regional para as dificuldades freqüentemente produzidas a nível mais geral? Besteira! Isso não é científico! E por aí vai...

Tudo isso pode, sem dúvida, ser evitado se buscarmos um outro projeto de academia, baseado, dentre outras premissas, naquilo que Gadamer, explicando como concebe a hermenêutica filosófica, afirma como a importância da experiência – fugindo das generalizações – no processo cognitivo:

... A experiência somente se dá de maneira atual nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa generalidade precedente. Nisso justamente se estriba a abertura básica da experiência para qualquer nova experiência - isso não somente no sentido geral da correção dos erros, mas no fato de que a experiência está essencialmente dependente de constante confirmação, e, quando esta falta, ela se converte necessariamente em outra diferente (ubi reperitur instantia contradictoria) (GADAMER, 1997. pp. 519-520)

Dito de outra forma, tudo depende de nossa capacidade de percepção do outro como sujeito e não como mero reflexo de nossa compreensão sobre ele.

A monocultura do produtivismo capitalista encerra o elenco dos problemas a serem enfrentados na recuperação dos “saberes ausentes” do meio acadêmico.

Esse paradigma que vem sendo reforçado de maneira assombrosa nas últimas décadas exige da academia um serviço a ser prestado ao que aqui se chama de “ditadura da produtividade”. A pergunta mais ouvida nessa perspectiva é: afinal, qual o resultado final disso que você está estudando ou pesquisando? Vivemos em tempos de uma busca desenfreada pelos resultados a serem alcançados, se possível, com a quebra constante de novos recordes. É muito comum vermos professores interessados em produzir conhecimento científico a ser publicado em periódicos que, por sua vez, informarão a comunidade acadêmica da praticidade das discussões presentes no processo de ensino ou de pesquisa. Mas e o processo utilizado para chegar-se a essas formulações? Isso não seria importante! Quando muito o trabalho é submetido a uma comissão de ética capaz de evitar a utilização de seres humanos como cobaias. O problema derivado da aferição do real interesse desse conhecimento para as comunidades às quais a academia deveria prestar serviços educacionais quase nunca é enfrentado. Afinal, se essa comunidade, conforme já se retro afirmou estão no plano da invisibilidade e, nesses termos, alheias ao que ocorre dentro dos muros acadêmicos, elas não contam, pois fazem parte das chamadas variáveis desprezíveis ou descartáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, espera-se ter conseguido suscitar algumas possibilidades de reflexão e análise de práticas científicas. Mais do que afirmações, encarem esse pequeno texto como uma

provocação! Espera-se que ele, ao menos, possa suscitar o desejo de desenvolverem projetos futuros e, mais que tudo, fomentar debates saudáveis no âmbito das diversidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação. (Lei Federal 9394/96). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acessado em 17/10/2018.

DE LAS CASAS, Frei Bartolomé. Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído. Porto Alegre: LP&M, 1984.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSSOY, Boris e TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza. O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX. São Paulo: Edusp, 1994.

LYRA FILHO, Roberto. Normas jurídicas e outras normas sociais. In: SOUZA Jr. José Geraldo de. Introdução Crítica ao Direito. 4. ed. Brasília, UnB, 1993.(Série O Direito Achado na Rua, vol.1).

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.