

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais In: O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. ed. Ijuí : Unijuí, 2009, p. 85-130.

# O POPULAR E A EDUCAÇÃO

movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento

**E**stamos vivendo um período histórico marcado por uma multiplicidade de situações, algumas novas, outras nem tanto. O que há de novo em relação aos movimentos sociais não é a sua existência, mas a visibilidade que estão ganhando e o poder de pressão que exercem sobre o Estado visando à conquista de direitos ou para assegurar conquistas. Não se pode falar do avanço da sociedade civil no Brasil desde a década de 70 sem destacar o papel dos movimentos sociais populares na pressão sobre as instituições governamentais e legislativas e do Estado para transformarem reivindicações em políticas públicas. Esse avanço não pode ser desprezado, mesmo com todos os impasses e problemas que persistem. Os movimentos sociais populares exercem na sociedade contemporânea um papel de grande destaque, mesmo que nem sempre sejam reconhecidos como tal. Não é demais afirmar que sem a presença perseverante e sistemática de movimentos e organizações sociais populares, particularmente envolvendo negros, indígenas, sem-terra, mulheres, desempregados, atingidos por barragens, entre outros, não teríamos atingido o nível de participação democrática que alcançamos e nem conquistado tantos direitos sociais. A presente obra procura contribuir para ampliar essa visibilidade e para a consolidação democrática que necessita estar articulada com a conquista progressiva da cidadania.



Cristina Fioreze (Org.)  
Telmo Marcon (Org.)

POPULAR E A EDUCAÇÃO

Biblioteca Fieus

Fio 517 c  
2009

Cristina Fioreze  
Telmo Marcon  
Organizadores

# O POPULAR E A EDUCAÇÃO

movimentos sociais, políticas  
públicas e desenvolvimento



## CONVERSIDADE: extensão universitária e movimentos sociais<sup>1</sup>

Reinaldo Matias Fleuri<sup>2</sup>

*Aquilo que a lagarta chama de fim do mundo  
o resto do mundo chama de borboleta  
(Lao-Tsé)*

A articulação entre as universidades e os movimentos sociais enseja a parceria no desenvolvimento científico que estamos chamando de *conversidade*, ou conhecimento *conversitário*. O conhecimento *conversitário* irrompe quando, ao interagirem com a universidade, os

<sup>1</sup> Trabalho elaborado para discussão no Grupo de Trabalho 6 – Educação Popular, na 27ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), *Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?*, realizada em Caxambu (MG), em 21-24/11/2004, assim como para discussão no Fulbright Brainstorms, *Novas Tendências no Ensino Superior*, realizado em Lisboa, Portugal, em 24-25/9/2004. Neste último evento, o resumo do texto foi apresentado sob o título “Intercultura e universidade: a emergência do conhecimento conversitário”, na Sessão 3 – Multiculturalismo, em debate com Stephen Stocer; divulgado em <<http://www.ecla.pt/brainstorms/release1.0/flash.htm>>. O presente texto constitui uma versão resumida daquelas publicações.

<sup>2</sup> Professor titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Educação pela Unicamp, com Pós-Doutorado na Universidade de Perugia (Itália, 1996) e USP (2004); pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); coordenador do Núcleo Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais. É autor e co-autor de vários livros, entre os quais: *Educar para quê?* (9. ed. São Paulo, Cortez, 2001), *A questão do conhecimento na educação popular* (Ijuí, Ed. Unijuí, 2003), *Educação intercultural: mediações necessárias* (Rio de Janeiro, DP&A, 2003). [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br); [mover@ced.ufsc.br](mailto:mover@ced.ufsc.br); [rfleuri@terra.com.br](mailto:rfleuri@terra.com.br)

movimentos sociais organizados reivindicam o reconhecimento de suas culturas e de seu direito de participar do debate científico, tradicionalmente restrito aos grupos socioculturais hegemônicos. É o que pode ser entrevisto nas experiências, aqui lembradas, de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí nas décadas de 80 e 90 do século 20, assim como na de reforma universitária efetivada pela PUC-SP na década de 70. A *conversidade* coloca o desafio de se engendrar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, gestão e extensão acadêmicas. Trata-se de potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais. Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode levar a formas mais criativas e eficazes de conceber e produzir ciência no mundo contemporâneo.

### As crises da universidade

No Brasil, retomou-se em 2003 um amplo debate nacional para a formulação de um projeto de reforma universitária. A definição e execução deste projeto é um dos principais objetivos que assumidos pelo Ministério da Educação (MEC). Este novo debate acerca da reforma universitária constitui-se em uma das tentativas de resposta à crise da universidade no mundo atual. Boaventura de Sousa Santos identifica três crises simultâneas e articuladas com que vem se defrontando internacionalmente a universidade nas últimas décadas. A *crise de hegemonia* resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade (a produção de conhecimentos científicos e humanísticos, necessários à formação das elites) e as que ao longo do século 20 lhe tinham vindo a ser atribuídas (a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista). Como a universidade não conseguiu desempenhar satisfatoriamente tais funções, o Estado e os agentes econômicos passaram a procurar educação superior e produção de pesqui-

sa fora da universidade, e esta entra numa crise de hegemonia. A *crise de legitimidade* da universidade como instituição que reproduz a hierarquização dos saberes especializados, mediante restrições do acesso e do credenciamento das competências, é provocada pela emergência das exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. E por fim a *crise institucional*, que resulta da contradição entre, de um lado, a defesa da autonomia universitária na definição dos seus valores e seus objetivos e, de outro, a pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2004).

O mesmo autor considera que a universidade, na maioria dos países durante as últimas décadas, longe de conseguir resolver as suas crises, vem gerenciando-as ao sabor das pressões (de maneira reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista). A crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos reformistas, levando à resolução precária da crise de hegemonia, pela progressiva descaracterização intelectual da universidade, e à da crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário, assim como pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. A crise institucional aparece como o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta-se na dependência financeira do Estado. Nos últimos 30 anos, em que o Estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Em países que viveram recentemente em ditadura, a indução da crise institucional serviu para reduzir a autonomia da universidade e a divulgação livre de conhecimento crítico, ao mesmo tempo que para pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores e autoritários. Nos países democráticos, sobretudo a partir da década de 80, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, a indução da crise abriu ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigou a universidade

A crise financeira e institucional da universidade decorre, a partir da década de 80, da instituição em âmbito internacional do modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que secundariza as políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzindo, de um lado, à perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado e, de outro lado, à mercadorização da universidade, tanto em âmbito nacional quanto internacional (Santos, 2004, p. 12-38).

### Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário

A expansão e a transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos não são, porém, a única causa da atual situação de quase colapso em muitos países periféricos, ou de crise nos países semiperiféricos e mesmo centrais. A comercialização do conhecimento científico é apenas o lado mais visível das profundas alterações que vêm ocorrendo nas relações entre conhecimento e sociedade, assim como nas próprias concepções que temos de conhecimento e de sociedade. As transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

Na opinião de Boaventura de Sousa Santos, vem ocorrendo nas últimas décadas a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento *pluriversitário*.

O conhecimento *universitário* caracterizou-se, no século 20, como um conhecimento produzido de modo segmentado, hierárquico, autônomo e relativamente desconectado dos problemas cotidianos das so-

pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países que nesse período passaram da ditadura à democracia, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se, pois, de uma autonomia precária, que obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado (cf. Santos, 2004).

iedades. A escolha dos problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas metodologias e seus ritmos de pesquisa, são determinados pelos investigadores. Estes partilham os mesmos objetivos e a mesma cultura científica, atuam segundo hierarquias organizacionais bem definidas e produzem um conhecimento homogêneo. O conhecimento científico é rigidamente distinguido dos outros saberes (técnicos ou populares). A autonomia do investigador se traduz na sua irresponsabilidade social, diante dos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz.

A organização e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. Ao longo da última década, porém, ocorreram alterações sociais que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo, identificado como o do conhecimento *pluriversitário*. Este é construído a partir e em função de sua utilidade concreta. Por isso, os problemas de pesquisa são formulados na relação entre pesquisadores e utilizadores. Por ser contextualizado, o conhecimento *pluriversitário* obriga a uma interação com outros tipos de saber. Constitui-se, assim, como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo e requer sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos.

O que é posto em questão é o sujeito do conhecimento, que deixa de ser identificado exclusivamente com uma instituição (a universidade) e passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais. O conhecimento *pluriversitário* tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil, mas também tem se desenvolvido de modo cooperativo, solidário, mediante parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos socioculturais e comunidades populares. Embora o mercado tenha desenvolvido poderosos mecanismos de sujeição das instituições de educação e de estudos superiores aos interesses econômicos hegemônicos, as articula-

ções com os *movimentos sociais* apresentam-se como as mais fecundas do ponto de vista cultural e social. Os movimentos sociais, de objetos de conhecimento das Ciências Humanas, passam a se assumir como *sujeitos de sua práxis social*, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Tal fenômeno interpela a universidade a reconhecer e potencializar as diferentes formas e processos de conhecimento que os diferentes sujeitos sociais desenvolvem na sociedade, redimensionando-se, deste modo, a relação entre universidade e sociedade.

### Universidade e consciência crítica

A atual reforma da universidade no Brasil decorre de seu processo histórico em que já ocorreram reformas. A crise de legitimidade e a crise institucional da universidade já se apresentavam com força nos anos 50 e 60, quando diferentes movimentos sociais começaram a exigir a democratização da universidade e a reivindicar igualdade de oportunidades de acesso para os filhos das classes populares. Já no final da década de 50 adensou-se um amplo movimento de reforma universitária. A Juventude Universitária Católica (JUC) fez em 1958 uma pesquisa nacional sobre universidade e propôs-se a rever a educação. A partir de 1960 desenvolveu-se um vigoroso movimento de reforma universitária, que deu origem à Universidade de Brasília, com características originais. Fomentado pela crise da universidade, o movimento de reforma universitária foi se reforçando e se ampliando. A repressão a esse movimento, no entanto, que se acirrou com o golpe de Estado de 1964, impediu a elaboração de projetos de modificações no interior das próprias universidades.

A partir de 1966 o governo militar começou a tomar medidas para reorganizar o sistema universitário brasileiro e fazer frente ao movimento estudantil que, mesmo em condições adversas, vinha se desenvolvendo e fazendo pressão política para a democratização da

universidade. As medidas legais vieram sob a forma dos Decretos-Lei nºs 53/1966 e 252/1967, mas neutralizadas pelas resistências das instituições de ensino superior. A crise se agravou até os limites da rebelião estudantil de 1968. No auge deste movimento, o governo instituiu uma comissão para analisar o processo da reforma universitária e propor medidas adicionais. O resultado deste trabalho, após muitas emendas e vetos, constituiu-se em leis que tomaram os números 5.539/1968 e 5.540/1968. As lacunas deixadas pelos vetos dificultavam a aplicação da lei, o que ensejou a emissão dos Decretos-Lei 464 e 465, de fevereiro de 1969.

O projeto político promovido pelo governo militar tinha como objetivo adequar a economia nacional aos interesses das grandes corporações econômicas transnacionais e à dinâmica do mercado internacional. No Brasil, assim como nos países vizinhos da América Latina, tal projeto econômico-político foi imposto pela força, a partir da década de 60, com as ditaduras militares. Neste contexto, a reforma universitária foi conduzida no sentido de adequar as universidades brasileiras às novas exigências do mercado internacional.

O conjunto de leis que norteava aquela reforma universitária inspirou-se em dois princípios básicos: o da não duplicação de meios para os mesmos fins e o da indissociabilidade do ensino e pesquisa. Com o primeiro princípio visava-se a racionalizar as atividades universitárias e, com o segundo, a valorizar a atividade de pesquisa, até então a cargo de poucos pesquisadores desvinculados do ensino (o qual se caracterizava, por sua vez, como transmissão de conhecimentos livrescos). Estes princípios requeriam a criação de uma estrutura funcional e diversificada, capaz de atender às exigências do ensino e da pesquisa, de um lado, e sua diferenciação vertical dos processos de formação profissional, de outro. Propunha-se estruturar a universidade em três níveis: ensino básico, ensino profissional e pós-graduação.

A reforma oficial impôs-se à movimentação estudantil, contrariando suas propostas de um ensino superior voltado para o povo, incentivando o ensino pago e dando à universidade brasileira uma feição norte-americana.

Mesmo no cenário político ditatorial, algumas instituições universitárias desenvolveram processos singulares de reforma. É o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pelo fato de ser uma instituição mantida e administrada por uma entidade religiosa, não estava sujeita à intervenção direta do governo ditatorial, como ocorreu nas universidades estatais. Inclusive a Igreja Católica vinha desenvolvendo, após o Concílio Vaticano II, um profundo processo de revisão institucional e de abertura às demandas das classes populares. Assim, inspirada nas orientações do Conselho Episcopal Latino-Americano, a PUC-SP promoveu internamente, no início da década de 70, amplo debate sobre as funções da universidade brasileira. Em comissões paritárias, estudantes e professores discutiram a reforma decretada. Promoveram-se cursos-piloto sobre temas da realidade brasileira e experiências de nova relação professor-aluno. Elaboraram-se propostas de reforma da PUC-SP, que deveria começar pelo Ciclo Básico, apoiando-se na formação dos docentes pelo Programa de Pós-Graduação, e chegar a transformar o Ciclo Profissional.

A efetivação do projeto acionou diferentes resistências e mobilizações, a partir das quais realizaram-se algumas experiências originais, como a do Ciclo Básico para os Centros de Ciências Humanas e Educação. Tal proposta significou uma tentativa de inovação, na medida em que incorporava uma preocupação humanista, uma concepção da aprendizagem como processo, assim como a intenção de promover a interdisciplinaridade (Fleuri, 1982, p. 13-18).

Tais inovações, entretanto, foram constituindo múltiplos significados, por vezes contraditórios entre si, a partir de processos de negociação entre diferentes sujeitos envolvidos. Tais sujeitos interagiram com base em interesses divergentes, utilizando ou criando diferentes dispositivos institucionais de saber e de poder.

Assim, em primeiro lugar, a preocupação humanista de formar estudantes como seres humanos e profissionais se configurava na formação da consciência crítica, entendida como aquisição de referenciais teóricos universais para a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, como compreensão e enfrentamento dos problemas vividos no cotidiano. Também a formação profissional era proposta mediante uma formação teórica inicial homogênea, de modo a evitar que as diferenças posteriores de ação se transformassem em antagonismo de perspectivas e de ação, ao mesmo tempo que se considerava que a inserção dos profissionais em uma sociedade de classes era marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

Em segundo lugar, no processo de aprendizagem vivia-se a ambivalência tensa entre, por um lado, a ênfase na relação dialógica e criativa entre professores e estudantes e, por outro, a necessidade de se ensinar os conceitos e as teorias constituídos no âmbito dos campos científicos. Da mesma forma, constata-se a tensão entre uma programação estruturada e assumida coletivamente pelos professores e a emergência de novos desafios didáticos que interpelavam à criatividade e a mudanças nos rumos da condução pedagógica. Ou, ainda, a tensão entre a avaliação do processo coletivo e o fortalecimento da singularidade de cada sujeito, entre a verificação do cumprimento dos critérios acadêmicos formais e o desenvolvimento autônomo e crítico de cada estudante, entre a aprovação e a reprovação, entre a autogestão, que os processos de avaliação e auto-avaliação visavam a garantir, e a configuração de sujeições, a que os dispositivos de exame conduziam.

Em terceiro lugar, as estratégias de integração interdisciplinar constituíam-se como espaços de negociação e disputa entre diferentes perspectivas e entre diferentes sujeitos (professores e estudantes). As profundas tensões que emergiram desses confrontos desafiavam à busca de dispositivos para gerenciá-los. A prática do Ciclo Básico preten-

dia efetivamente superar o caráter pluri ou multidisciplinar, de simultaneidade ou justaposição de “disciplinas”, para construir um grau superior de cooperação e coordenação das várias áreas de saber em torno de objetivos e métodos comuns. Isto se materializava na formulação de objetivos e programas pedagógicos comuns. Da mesma forma, a metodologia proposta pretendia pôr em prática a “intensidade de trocas” em todas as relações pedagógicas, ou seja, entre os professores (nas equipes e intequipes) e entre professores, monitores e alunos (nas salas de aula), buscando uma relação de “diálogo e confiança mútua”.

O Ciclo Básico funcionava, pois, com base na programação pedagógica elaborada em equipes de professores de cada disciplina, tendo os objetivos gerais comuns como ponto de partida e de articulação conjunta dos planos pedagógicos. Tal articulação ocorria seja mediante o trabalho da coordenação, seja por meio das discussões realizadas nas “intequipes” de professores. Neste trabalho, Japiassú certamente poderia reconhecer um empreendimento interdisciplinar, na medida em que conseguiu “incorporar os resultados de várias especialidades [...] a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*” (1976, p. 75).

Vários estudos<sup>4</sup> revelam o surgimento de dificuldades de integração em diferentes níveis da prática do Ciclo Básico. Entre os alunos, percebeu-se a formação de grupos fechados e não disponíveis à

<sup>4</sup> A relação pedagógica no Ciclo Básico da PUC-SP foi objeto de várias dissertações de Mestrado na década de 70. Aqui me refiro, particularmente, a quatro delas: Abreu, Maria Célia T. A. *O papel do professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção deles mesmos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; esta dissertação tem os capítulos I e II em comum com a de Castelo, José Alberto Montenegro. *O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; Masetto, Marcos Tarciso. *A relação professor-aluno na proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP – explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; Ramos, Marília Sampaio. *Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1977 (cf. Fleuri, 1978, p. 20-22).

mudança. O monitor assumia atitudes de vigia. Os professores das “disciplinas comuns” simplesmente desconheciam os das “específicas”. Entre os professores das disciplinas comuns, a integração era buscada mediante uma programação articulada pela coordenação geral, assim como pelas discussões nas “intequipes”. A coordenação, porém, não conseguia mais que uma articulação formal entre as programações das cinco equipes de professores. E as intequipes gastavam todas suas energias em avaliar o desempenho de cada aluno, mediante o registro e a comparação dos registros elaborados durante as aulas.

As dificuldades que surgiram no processo de reforma universitária desenvolvido no âmbito do Ciclo Básico da PUC-SP revelavam a emergência de conflitos de poder-saber. Os confrontos de poder, entretanto, se desenvolvem não como uma matriz geral, ou seja, como uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, que repercutiria de alto a baixo, na sociedade como um todo, sobre grupos cada vez mais restritos. As relações de poder – enfatiza Foucault – constituem-se de baixo para cima, a partir das correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos grupos e nas instituições. Tais confrontos múltiplos e dinâmicos servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam os afrontamentos locais e os ligam entre si, produzindo redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. Nesse sentido, “as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (Foucault, 1988, p. 90). O que aparece como *tipo ideal* de poder burocrático é, de fato, constituído, conflitual e dinamicamente, pelas relações de *poder disciplinar*.

Nesta perspectiva, o que era interpretado pelos professores como a indisponibilidade à mudança por parte dos estudantes poderia estar significando a manifestação de diferentes interesses e entendimentos que, em confronto com a proposta da programação definida pela equi-

pe docente, eram catalisados como movimentos de resistência. Assim, o processo didático-pedagógico se configurava como um jogo de força entre diferentes sujeitos, entre diferentes intencionalidades, que eram articulados mediante os dispositivos agenciados pelas atividades didáticas, pelos discursos tecidos, pelos critérios e procedimentos de avaliação. Ao se adotar, por exemplo, procedimentos de observação e de registro do desempenho dos estudantes, segundo critérios e categorias predefinidas, os alunos sentiam-se vigiados e induzidos à sujeição, contrariamente à proposta de se estabelecer um diálogo crítico e participativo. O dispositivo da vigilância hierárquica (observação e registro do comportamento dos discentes, por parte dos monitores e professores), articulado com dispositivos de sanção (aprovação ou reprovação acadêmica), constituíam-se em práticas examinatórias que produziam os estudantes como individualidades celulares, orgânicas, genéticas e combinatórias (Foucault, 1977, p. 171). A dinâmica pedagógica de cada turma, assim como do conjunto das equipes de professores, constituía-se, portanto, como um conjunto maquínico, setorizado e hierarquizado, que funcionava em termos de produtividade acadêmica, ao mesmo tempo que professores e estudantes construía discursos motivados pela intenção de discutir dialogicamente e formular criticamente os problemas emergentes na prática social.

### Intercultura e a rebelião das diferenças

Os paradoxos vividos nesta experiência de reforma universitária, realizada pela PUC-SP na década de 70, evidenciam a necessidade de se construir dispositivos de saber-poder que possibilitem a constituição *das diferenças* e, ao mesmo tempo, sua articulação em conjuntos que *não as anulem, mediante sua captura por mecanismos de sujeição e exclusão*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. Este desafio não se circunscreve, porém, àquela prática universitária. Antes, revela o eixo em tor-

no do qual se situam as questões e as reflexões emergentes do campo que chamamos de *intercultural*, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo. Estamos chamando de *intercultural* ao *complexo campo de debate em que se enfrentam polissemicamente* (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e *polifonicamente* (expressando-se por meio de múltiplos termos e concepções, enunciados e discursos, por vezes ambivalentes e paradoxais) *os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais*.

O desafio intercultural emerge no Brasil a partir da ação dos diferentes movimentos sociais. Nesse sentido, os processos de educação popular, desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos populares, têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, identificados como subalternos e excluídos. De modo particular, a partir dos anos 50, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares. No início da década de 60, na onda das grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começa-

ram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 70. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano essencialmente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São aqueles que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo Estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as por meio de suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertenças geracionais ou de limitações físi-

cas de comunicação e locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, esses grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Nesse sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

### Universidade e educação popular

A rebelião das diferenças socioculturais desafia também a universidade, na medida em que múltiplos movimentos sociais atravessam suas práticas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão. A irrupção dos movimentos sociais, e de suas formas de saber-poder, no contexto da universidade, foi por nós estudada a partir da análise das contradições e perspectivas emergentes em algumas experiências de extensão universitária no campo da educação popular.

O estudo realizado sobre o Ciclo Básico da PUC-SP (Fleuri, 1978) nos levou a levantar a hipótese de que, para conseguir promover a formação da consciência crítica entre seus estudantes, a universidade

precisaria se articular organicamente com os movimentos sociais. Seguindo esta hipótese, realizamos um estudo de caso de alguns projetos de extensão universitária desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep/SP) no período de 1978 a 1987 (Fleuri, 2001), um contexto histórico que justamente se caracteriza pela eclosão de movimentos populares e sindicais, que muito contribuíram para o declínio do regime ditatorial e para a redemocratização do Estado brasileiro.<sup>5</sup>

Nesse estudo constatamos que os projetos de extensão universitária, particularmente aqueles articulados com a ação comunitária e com a educação popular, manifestam contradições estruturais entre a universidade e os movimentos populares. Assim sendo, detectamos, em primeiro lugar, que a própria estrutura institucional da universidade contrasta com o tipo de organização buscado pelos movimentos populares.

Por um lado, a universidade configura-se como uma organização burocrática (ou seja, uma estrutura hierarquizada, em que todas as relações são formalmente definidas e dirigidas por administradores

<sup>5</sup> Este estudo focalizou a extensão universitária como espaço de mediação entre universidade e movimentos populares. Tal mediação, entretanto, se processa também nas dimensões do ensino e da pesquisa, segundo dinâmicas próprias, que requerem outros estudos específicos. Nossa análise, naquela ocasião, também, teve como principal referencial teórico a concepção marxista de relações sociais, que prioriza a dimensão econômico-política das relações sociais e enfatiza a luta de classes como mobilizadora da História, considerando como protagonistas a burguesia e o proletariado no modo de produção capitalista. Utilizamos, porém, o conceito de *movimentos populares* para indicar o conjunto dos movimentos operários e sindicais, juntamente com os movimentos sociais ligados aos bairros, ao consumo, às questões agrária, indígena, racial, etc. (cf. Wanderley, 1980, p. 71). Deste modo, já acenávamos à emergência dos *novos movimentos sociais*, constituídos nas "lutas pela cidadania e pelo reconhecimento cultural, para além das tradicionais lutas de classe, destacando-se as questões de gênero, étnicas, ambientais, sobre a saúde, a educação, a qualidade de vida, a mística, a religiosidade, etc." (Scherer-Warren, 2002, p. 244). Esta concepção se conecta também com o que Stoer chama de "rebelião das diferenças". É neste sentido que estudos posteriores nos permitiram ampliar a concepção de luta de classes, tanto para compreender a multiplicidade das contradições sociais, para além da polarização burguesia-proletariado, quanto no sentido de se captar a transversalização da dimensão econômico-política pelas dimensões culturais, ecológicas, subjetivas das práticas sociais.

profissionais), controlada pelo Estado e servindo prioritariamente aos interesses da burguesia, no que diz respeito à produção do saber científico e técnico, assim como à formação de profissionais especializados de que as empresas capitalistas necessitam.

Por outro lado, os movimentos populares apresentam-se como um conjunto extremamente diversificado de organizações das classes trabalhadoras e de movimentos identitários, que tentam resistir aos processos de exploração e de dominação capitalista, assim como aos processos de sujeição política e cultural. Desenvolvem geralmente tipos de organização participativos e informais, visando à satisfação de necessidades concretas e imediatas, no que se refere à moradia, trabalho, direitos civis, bem como elaborando suas identidades socioculturais, mediante diferentes formas de manifestação. Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Na medida em que se institucionalizam, no entanto, correm o risco de se burocratizar e cair sob o controle do Estado e das classes dominantes. Da mesma forma, os movimentos identitários, na medida em que ganham visibilidade e reconhecimento social, correm o risco de se estereotipar.

Como pode, então, a universidade – sendo uma instituição burocrática tradicionalmente a serviço da burguesia e com tendência a servir como instrumento de cooptação e dominação das classes populares – aliar-se aos movimentos populares no sentido de reforçar suas lutas por emancipação e autonomia?

As experiências de extensão universitária em educação popular analisadas indicam que os projetos de extensão universitária em educação popular, mesmo sendo iniciados e controlados pela universidade, abrem espaço para a irrupção dos movimentos populares no interior da instituição, tanto por meio de debates quanto de projetos ligados a organizações populares. No que se refere, portanto, à contradição en-

tre o caráter burocrático da universidade e a exigência democrática das organizações populares, é possível constatar uma relação dialética entre as estratégias de poder dominantes e as estratégias de resistência populares. Por mais rígida e forte que seja uma organização burocrática, esta não consegue impor automaticamente relações de dominação. Os grupos de base e os movimentos identitários resistem de diferentes maneiras e, de acordo com a força acumulada, conseguem se organizar, desafiando o poder dominante a criar novas formas de dominação que, por sua vez, provocam outras formas de resistência ou abrem brechas para novas reivindicações.

Em segundo lugar, a universidade é acessível às camadas sociais médias e altas, sendo-lhe vetado o acesso da maioria das classes trabalhadoras. Por um lado, o sistema escolar é seletivo na medida em que pressupõe uma formação escolar fundamental e média, em que a evasão e a exclusão são agudas, e na medida em que o ensino superior oferece um número de vagas muito inferior à demanda e, mais relevante, quando deixa de ser gratuito. Deste modo, o acesso à universidade torna-se viável apenas a indivíduos economicamente privilegiados que, na busca de ascensão social, submetem-se a um processo de cooptação e treinamento para servir aos interesses do capital, sujeitando suas identidades socioculturais. Por outro lado, as classes trabalhadoras, sistematicamente impedidas de terem acesso ao ensino superior, são expropriadas dos meios técnicos e científicos importantes para a construção de sua hegemonia. Como pode a elite universitária, aderente ao projeto da burguesia baseado na exploração e dominação das classes trabalhadoras, colocar-se a serviço dos interesses destas últimas?

Naquele contexto histórico-político da década de 80, foi possível verificar que a presença do movimento popular, facilitada inclusive pelas atividades de extensão em educação popular, acirrava contradições no interior da universidade, provocando mudanças tanto na sua estrutura de poder quanto na sua organização acadêmica. Por um lado,

os movimentos populares identificaram-se com as lutas do movimento estudantil e docente pela democratização da universidade, que reivindicavam ensino público e gratuito para permitir o acesso das classes populares aos vários graus de ensino, inclusive ao superior, e propugnavam a participação democrática na estrutura de poder das escolas mediante, por exemplo, a criação e a dinamização de colegiados representativos. Por outro lado, questionavam a prática academicista do ensino e da pesquisa, estimulando o desenvolvimento de ciência e de processos educativos a partir e em função da prática social, que permitissem às classes populares reapropriarem-se dos instrumentos de controle sobre o processo produtivo.

Em terceiro lugar, a configuração do saber acadêmico, produzido e divulgado pela universidade, contrasta com as configurações dos saberes elaborados nas lutas das classes populares. Por um lado, os saberes acadêmicos apresentam-se como ciências e técnicas formalmente elaboradas por profissionais, progressivamente se diversificando nas várias especializações e se destacando da práxis social. A teoria é, assim, tida como independente e acima da prática. Por outro lado, o saber elaborado pelas classes populares em sua práxis social de resistência manifesta-se, sincreticamente, mediante variadas expressões culturais informais e complexas. Aqui, a teoria surge e se verifica a partir e em função da prática. Como pode, então, o saber acadêmico contribuir para a sistematização do saber popular e, ao mesmo tempo, restabelecer relações dialéticas e dialógicas com as práticas sociais, reelaborando-se a partir e em função das diferentes interpelações sociais e históricas?

Verificamos que os projetos de extensão universitária em educação popular tendem a se constituir como instâncias relativamente autônomas, mas organicamente vinculadas tanto à universidade quanto às organizações populares. A autonomia ideológica e administrativa dos projetos de educação popular é vista como necessária para que estes não sejam reduzidos a meros prolongamentos da burocracia e do

academicismo universitários. A vinculação dos projetos de educação popular com os setores acadêmicos apresenta-se, no entanto, como uma exigência para, numa direção, potencializar a interferência dos movimentos populares na vida universitária e, noutra, possibilitar-lhes a apropriação do cabedal técnico-científico existente na universidade.

Neste sentido, os estágios curriculares e a prática departamental da extensão universitária têm se revelado insuficientes para favorecer a dinamização da vida universitária numa perspectiva de educação popular, uma vez que tendem a estabelecer uma relação unidirecional da universidade para com a comunidade, da teoria para a prática. A ligação dos projetos acadêmicos com as organizações populares apresenta-se, então, como um fator importante para a evolução crítica de ambos, pois, ao mesmo tempo que os projetos acadêmicos podem obter um referencial concreto da prática social para sua elaboração, as organizações populares podem assimilar referenciais científicos que permitam sistematizar sua práxis. Nesta perspectiva, torna-se necessário que os projetos de educação popular desenvolvam uma organização própria capaz de prestar, com competência, determinados serviços e assessorias às organizações populares, mas é necessário, também, que se garanta a autonomia destes movimentos, tanto na iniciativa quanto no controle dos serviços prestados pela universidade.

### O conhecimento em questão

No estudo referido anteriormente (Fleuri, 2001), constatamos nas experiências de extensão universitária em educação popular a tendência a favorecer a irrupção do movimento popular na universidade, acirrando contradições, provocando mudanças estruturais e ensejando a criação de instâncias de ação relativamente autônomas e organicamente vinculadas tanto à estrutura acadêmica quanto às organizações populares. Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transfor-

mação da universidade e de avanço dos movimentos populares, na medida em que se inserirem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de contribuir para que as classes populares se reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários à construção de sua hegemonia.

Uma das experiências de extensão universitária em educação popular que também abriram espaços para o surgimento de projetos articulados com organizações populares é a que foi desenvolvida pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no período de 1987-1992. O Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP) envolveu diversos *agentes* (movimentos sociais, instituições de assessoria e universidades), como sujeitos de conhecimento, mediante a construção de um *projeto* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se com a realização de eventos que discutiram temáticas emergentes na prática dos movimentos sociais, gerando um *impacto social*, sobretudo em termos de formação de lideranças e assessorias, no sentido de contribuir para fortalecer a coesão e a democratização interna das entidades, assim como a articulação entre elas. A análise que realizamos deste projeto acadêmico-popular indica que os agentes sociais (movimentos, instituições), ao interagirem na busca de compreender e resolver os problemas emergentes em sua práxis, constroem instrumentos teórico-práticos que mediatizam formas de ação e de organização autônomas e articuladas (Fleuri, 2002).

Esta experiência de extensão universitária mostra alguns princípios epistemológicos que emergem da relação entre universidade e educação popular.

Em primeiro lugar, o conhecimento é compreendido como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais que buscam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua

prática social. Nesse sentido, os sujeitos sociais e individuais se educam *em relação*, na medida em que buscam conhecer e resolver os problemas que enfrentam em seus contextos socioculturais. O enfrentamento dos problemas coletivos configura-se efetivamente como mediação teórico-prática das relações entre sujeitos (sociais e pessoais).

A valorização da *interação* entre sujeitos torna evidente, em segundo lugar, que o conhecimento se constitui como *práxis*, ou seja, a teorização se elabora a partir e em função da prática, na medida em que as pessoas são interpeladas a interagirem quando assumem os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem.

Em terceiro lugar, verifica-se que a busca, realizada pelos sujeitos, por *compreender* os significados das próprias ações, é inerente ao processo de *deliberação* sobre a condução da sua prática. *Saber e poder* configuram-se como dimensões, mutuamente imbricadas, do processo de conhecimento. O saber não é mera contemplação, neutra, desligada das relações de poder, nem simples “instrumento” de poder. O conhecimento é elaborado mediante dispositivos criados pelas relações de força e de percepção entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes constituem dispositivos de poder e estes produzem narrativas, que configuram as histórias das instituições, dos grupos e dos movimentos sociais.

Em quarto lugar, por fim, verifica-se que os resultados da elaboração do *conhecimento consolidam-se nos processos de formação e articulação dos próprios sujeitos* pessoais e *sociais*, cujas interações são mediatizadas pelas práticas socioculturais.

### Emergência do conhecimento conversitário

As práticas de extensão universitária têm sido tradicionalmente consideradas como experiências marginais e, portanto, pouco valorizadas na vida universitária, em relação ao ensino e à pesquisa, que têm

merecido maior atenção, principalmente quando direcionados à formação de mão-de-obra e de produção de conhecimentos técnico-científicos requeridos pelo mercado. A extensão universitária, no entanto – como lembra Fagundes (1985, p. 134-137) – pode desempenhar papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório no qual se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí, nas décadas de 80 e 90, assim como a de reforma universitária posta em prática pela PUC-SP na década de 70, aqui lembradas, são circunstanciadas em momentos e contextos históricos específicos<sup>6</sup> e não chegaram a constituir propostas

<sup>6</sup> O fato de as experiências inovadoras ou socialmente engajadas de reforma ou de extensão universitárias aqui focalizadas terem ocorrido por iniciativa de instituições universitárias “comunitárias”, cujas mantenedoras são a Igreja Católica e a Igreja Metodista, explica-se pelo contexto político vivido no Brasil nas décadas de 70 e 80. A ditadura militar realizou intervenções repressivas profundas nas instituições universitárias estatais, provocando a evasão ou sujeição dos movimentos sociopolíticos de esquerda e constituindo rígido controle institucional das universidades públicas, inviabilizando o desenvolvimento de propostas socialmente comprometidas, que haviam caracterizado movimentos estudantis e de intelectuais na década de 60. Algumas universidades confessionais de tradição mais liberal ou progressista, porém, cuja administração não podia sofrer intervenção direta do governo, puderam manter relativa autonomia interna e fazer eco a movimentos sociais de resistência, principalmente a partir do final da década de 70, quando o regime militar, pressionado por amplos setores da sociedade civil, começou a ser forçado a aceitar a possibilidade de abertura lenta e gradual. As experiências assumiam no contexto ditatorial uma conotação inovadora e progressista, porém traziam ambivalências cujos significados, com a reinstitucionalização do regime democrático no país, tiveram múltiplos outros desdobramentos. Hoje, experiências de articulação entre movimentos sociais e grupos ou setores universitários têm ocorrido de formas muito variadas em diferentes contextos e instituições, ao mesmo tempo que também têm crescido a privatização do ensino superior e a precarização das universidades públicas.

hegemônicas. São, todavia, experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (Freire, 1975), constituem entrelugares (Bhabha, 1998), espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se intensifica hoje no Brasil.

Verifica-se que o processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil nas décadas de 60 e 70 foi reclamado por movimentos sociais, em particular por movimentos de estudantes e intelectuais engajados em educação popular, que reivindicavam ampliação do acesso, democratização e compromisso social das instituições de ensino superior. A reforma universitária foi, porém, produzida e posta em prática pelo governo ditatorial na perspectiva de favorecer a privatização do sistema de ensino superior, assim como a formação de profissionais e a elaboração de pesquisas de que o mercado capitalista internacionalizado necessita. Essa orientação da política do Estado, todavia, não impediu totalmente o surgimento de experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como a PUC-SP, que, por sua vez, revelou sua ambivalência com as relações de saber-poder disciplinar. Os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais.

Nesse sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular, aqui focalizadas, indicam nitidamente que a relação entre universidade e sociedade não se configura como uma relação de exterioridade. As instituições de ensino superior revelam processos complexos e contraditórios em suas práticas acadêmicas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Assim, propostas de caráter assistencial e elitista favorecem paradoxalmente a irrupção de movimentos populares na universidade, cuja presença acirra contradições, provoca mudanças na vida acadêmica e

fomenta interações com organizações populares. Tais ações conjuntas com movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmico-científica.

Stephen Stoer (2004) lembra a rebelião das diferenças contra o jugo da modernidade ocidental. Os diferentes grupos sociais demandam o reconhecimento não só cultural e político, mas também epistemológico. Requerem o reconhecimento de suas culturas e, sobretudo, o reconhecimento de sua autoria como sujeitos sociais. Tal reivindicação impõe a necessidade não só de se reconhecer a legitimidade epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento, mas também de criar oportunidades de participação na vida acadêmica, como interlocutores com os mesmos direitos de participação no debate científico, tradicionalmente considerados como prerrogativas dos grupos socioculturais hegemônicos.

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com elas, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas sobretudo de desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais.

O conhecimento *pluriversitário* também emerge no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) ingressam na instituição e passam a exigir dela um nível de responsabilização social mais elevado. Deste modo, à medida que a instituição universitária vem sendo desafiada pela pluralidade dos sujeitos e das culturas, assim como pela *pluriversidade* das ciências e de suas dimensões epistemológicas, coloca-se agora o desafio de se desenvolver epistemologias e práticas de *conversidade*.

Com este neologismo, queremos apontar para um projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo, a conversa e, mais do que a elaboração discursiva, a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e dialógica, entre os diferentes sujeitos socioculturais. Não se trata apenas de construir uma narrativa que consolida sua coesão com base em opções e visões de mundo constituídas em uma única direção hegemônica (uni-versidade). Não se trata também de meramente reconhecer a *diversidade* de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (*pluri-versidade*). Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (*con-versidade*).

### A complexificação epistemológica da ciência

A perspectiva *conversitária* do conhecimento, que vem sendo construída a partir da articulação entre universidades e movimentos sociais, evidencia algumas implicações epistemológicas. A primeira delas refere-se à própria concepção de ciência. A crise dos paradigmas científicos que vem se explicitando por processo de autocrítica das próprias ciências, em relação as suas bases epistemológicas, articula-se com os questionamentos tecidos por diferentes movimentos sociais em relação às produções acadêmicas.

O movimento autocrítico das ciências evidencia a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. A complexidade, entretanto, apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as Ciências Físicas e Biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade (cf. Morin, 1985, p. 49-60).

A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que o *acaso* e a *desordem* estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção do próprio acaso: como determinar se este não é apenas expressão de nossa ignorância? Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. Não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como coligar estas noções? Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de inter-retroações, impossíveis de serem estudados ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são ao mesmo tempo descentradas (funcionam de modo anárquico, por meio de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo. Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma*, presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que

ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade – segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a idéia que possa ser expressa de modo *claro e distinto* – entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não-ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam ao mesmo tempo abertos e fechados, dependentes do ambiente, mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. E, ainda, ficou evidente que em cada *ciência* há um núcleo não-científico. A isto se acrescentam os problemas *lógicos* impostos pela necessidade de estabelecer relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não-contradição e a da contradição?

Estas questões nos põem diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*:

O que significa dialógica? Significa que duas lógicas, duas “naturezas”, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade. [...] Assim, o

método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras (Morin, 1985, p. 57, 59-60).

Ao mesmo tempo que a autocrítica dos fundamentos epistemológicos das ciências evidencia sua inerente complexidade, questiona-se a dualidade entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Por vezes, tal debate enredou-se no círculo vicioso da oposição entre o caráter *científico* e o *não-científico* destes saberes. De um lado, as instituições acadêmicas desqualificam os saberes populares como sendo inconsistentes, de outro, os movimentos populares questionam o elitismo, a rigidez e a inutilidade social de conhecimentos produzidos pelas instituições acadêmicas, reforçando a crise atual dos paradigmas científicos.

As observações (ainda parciais) que elaboramos a partir dos estudos realizados sobre a inserção da universidade no campo da educação e da cultura populares nos levam a conceber uma perspectiva epistemológica mais ampla e complexa, que indica perspectivas de superação da recente crise dos paradigmas de conhecimento científico.

Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Assim, por um lado, os limites da ciência ocidental não decorrem de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às

dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Por outro lado, estes limites não podem ser superados mediante uma contraposição esquemática e abstrata entre a atenção às determinações sociais e a atenção aos processos naturais e, muito menos, mediante uma tentativa de fuga para o irracionalismo ou a contraposição entre os saberes científicos e os não-científicos. Para serem suficientemente científicos, os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural* e a *ecológica* –, reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitual entre elas.

As pesquisas no campo dos movimentos sociais e da educação popular vêm se defrontando com saberes populares que elaboram dimensões fundamentais das práticas sociais, como a *subjetiva* e a *sociocultural*, até recentemente pouco reconhecidas no quadro dos paradigmas de conhecimento hegemônicos no mundo ocidental. Por este limite epistemológico das Ciências Humanas ocidentais, produzido e sustentado na complexa trama de poder e desenvolvimento das políticas de verdade, os saberes populares têm sido geralmente deslegitimados como “não-científicos”. Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando a crítica destes pressupostos, assim como reelaborando e construindo os modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Por isso, os saberes populares que apareciam – sob o olhar de um paradigma epistemológico limitado – como *não-científicos* passam a ser reconhecidos e estudados pelo seu potencial de contribuição para a construção de um novo modelo de conhecimento capaz de fundamentar o entendimento mais abrangente e complexo da realidade e, por isso mesmo, um saber “*mais científico*”.

Esta perspectiva epistemológica parece indicar uma travessia para o novo modelo de conhecimento, que estamos chamando de *conversitário*. Tal perspectiva gnoseológica traz implicações significati-

vas no campo da educação, colocando em cheque a *oposição* entre educação *formal* em relação às práticas de educação *popular*, geralmente identificadas como *informal*, *alternativa*. O sistema formal de ensino, pautado no modelo iluminista de conhecimento, tem orientado o processo educativo no sentido de privilegiar exclusivamente a formação intelectual e racional dos educandos. A ênfase exclusiva no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e lingüística redundou no esquecimento e na depreciação das outras formas de inteligência – para empregar a linguagem de Gardner (1995, p. 19-36), as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal –, assim como da emoção, da subjetividade, do imaginário social, das condições econômico-políticas, da pluralidade cultural. Sob esta óptica, estas dimensões passaram a ser consideradas marginais ou mesmo a ser excluídas do processo formal de educação universitária e escolar. Os processos de educação popular, por valorizarem e efetivarem na prática tais dimensões não reconhecidas pelo padrão educativo hegemônico, eram sumariamente qualificados de alternativos, não-formais. À medida, porém, que vão se construindo modelos de conhecimento mais complexos e rigorosos, vai se tornando possível entender que o processo de formação humana só pode ser propriamente educativo se, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem, instituir *cientificamente* o desenvolvimento individual e coletivo das diferentes formas de inteligência, assim como da emoção, da corporalidade, das relações socioculturais.

Muitas práticas de educação popular desenvolvidas no âmbito de movimentos sociais de certa forma já vêm desenvolvendo organicamente essas dimensões essenciais do processo educativo. É este fato que, provavelmente, vem estimulando os pesquisadores envolvidos com a educação popular a elaborar um modelo epistemológico que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo.

## Os sujeitos de conhecimento

A segunda implicação epistemológica do saber *conversitário* refere-se aos *sujeitos* de elaboração do conhecimento científico.

As experiências de instituições universitárias que se articulam com movimentos sociais evidenciam que os movimentos sociais se constituem como sujeitos *coletivos* que produzem conhecimento crítico e que sua interação dialógica com as instituições acadêmicas pode ser fator de elaboração científica crítica e criativa. As experiências de extensão universitária engajadas com movimentos populares realizadas pela Unimep permitiram a movimentos sociais sentirem-se parceiros nas lutas por democratização da universidade. E o projeto do Seminário Permanente de Educação Popular, realizado pela Unijuí em cooperação com movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dos Atingidos por Barragens, de Mulheres, de Indígenas, Urbanos e Sindicais) e com instituições de assessoria, desenvolveu a "produção" do conhecimento como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais, que buscavam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua prática social. Entendeu-se, portanto, que a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações. Superou-se, com isso, a concepção de sujeito do conhecimento como agente individual ou absoluto, que elabora discursos lógicos sobre aspectos da realidade objetiva. O conhecimento passou a ser visto como produzido na "relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1975, p. 79).

A ênfase sobre a *relação recíproca entre sujeitos* como fator criativo do conhecimento, superando a concepção de sujeito de conhecimento como simples intencionalidade pressupostamente individual ou absoluta, traz outra implicação epistemológica importante. De um lado, a produção do conhecimento é assumida como *elaboração teórico-prática*,

não simplesmente como formulação discursiva de representações ideais. Ou seja, a ênfase na interação de sujeitos torna evidente que a teorização se elabora a partir e em função da prática, em que diferentes sujeitos interagem ao enfrentar os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem. De outro lado, o esforço feito pelos sujeitos para compreenderem o sentido da prática tende a ser visto como inerente ao processo de deliberação sobre a condução da prática, ou seja, fica evidente a *imbricação entre saber e poder*, superando a concepção de saber como contemplação desvinculada das relações de poder ou como simples "instrumento" de poder. A produção do saber, pois, não é neutra. Ela ocorre por meio de mecanismos e dinâmicas institucionais criados pelas relações de força entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes fazem parte de relações de poder que se configuram por meio das instituições e dos movimentos sociais.

A explicitação da dimensão teórico-prática do conhecimento, assim como sua vinculação às relações de poder, torna possível distinguir o caráter dialógico e *conversitário* da conotação autoritária que tradicionalmente assumem as práticas científicas e educativas, seja nas propostas elaboradas pelo Estado, seja nas que são conduzidas por movimentos populares. Na perspectiva *conversitária*, os sujeitos do conhecimento científico e da transformação social não são apenas indivíduos de uma elite, mas fundamentalmente os movimentos sociais, conduzidos pela interação de diversos agentes. Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento e de ação social, o mundo, não é mais considerado como objeto estático e unidimensional, mas como a trama dinâmica e complexa de relações entre os diferentes sujeitos e contextos sociais, com a qual os agentes interagem dialeticamente. Por isso, os rumos da História não são definidos abstratamente e sim pela práxis.

No plano lógico-epistemológico, a perspectiva universitária tradicional, de um lado, pressupõe que o *sujeito de conhecimento* (o pesquisador, o educador) seja o *indivíduo* que define formalmente o seu obje-

to. Esta concepção de relação entre sujeito e objeto legitima o tipo de relação predominante na organização burocrática, na qual se considera que o chefe determina o comportamento dos subordinados, mediante a gestão de normas decididas hierarquicamente, e que o investigador defina seu objeto de pesquisa, segundo os critérios formais de cientificidade. Já a perspectiva que chamamos de *conversitária*, de outro lado, baseia-se numa concepção dialética e dialógica de conhecimento. *O conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo.* Esta concepção fundamenta a organização democrática, em que o sentido da práxis é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes.

A partir da compreensão do caráter dialético (marcado pelas relações entre teoria-prática) e do caráter político (a imbricação entre saber-poder) nos processos de construção do conhecimento, é possível entender que entre a perspectiva *conversitária* e a perspectiva universitária do saber e da educação há diferenças quanto ao sujeito, ao objeto e à relação de conhecimento, diferenças estas que são mediatizadas pelas relações de poder.

O *sujeito* do saber universitário são instituições e profissionais especializados, enquanto os saberes *conversitários* são produzidos nas relações entre diversos agentes sociais, mediatizadas por suas lutas. Se, de um lado, o *objeto* do conhecimento universitário é formalmente delimitado segundo áreas e métodos disciplinares de pesquisa, os saberes *conversitários*, por outro lado, se constroem dinamicamente a partir e em função dos problemas e dos conflitos sociais. E a *relação* de conhecimento do cientista universitário com seu objeto de estudo se constrói por intermédio de controle rigoroso garantido por métodos lógicos e por instrumental experimental homogêneos; mas os conhecimentos *conversitários* que emergem da relação entre os movimentos sociais constituem-se em contínua transformação e a partir da relação entre diferentes pontos de vista, na busca de se compreender e resolver os problemas que desafiam os diferentes sujeitos sociais.

Tais diferenças são articuladas mediante as relações de poder historicamente construídas. Com base numa relação de dominação, a proposição do saber científico universitário tenderia a submeter os saberes populares à lógica e aos interesses dominantes. Já numa relação entre parceiros autônomos e comprometidos mutuamente, a troca de saberes é feita com o intuito de construir interesses comuns, a partir e em função das necessidades e condições peculiares de cada parceiro. A “verdade” do discurso produzido fundamenta-se na “validade” dos interesses construídos para cada um dos agentes em relação. Tal ambivalência determina a complexidade e a fluidez das relações de saber-poder, que subvertem continuamente as estratégias de dominação e sujeição.

No âmbito de práticas que envolvem movimentos sociais e instituições de educação e de estudos superiores, torna-se possível superar o tradicional elitismo e assistencialismo das práticas de extensão universitária, na medida em que os diferentes sujeitos sociais se vêem como agentes sociais autônomos que estabelecem relações recíprocas, mediatizadas pelos problemas e desafios que enfrentam na práxis social. *A extensão universitária* transforma-se em práticas de *inserção e articulação social*. Da mesma forma, a relação de *ensino*, caracterizada pela dinâmica disciplinar e hierarquizante de “transmissão de conhecimentos”, é superada na prática de *educação*, constituída pela relação dialógica entre sujeitos que problematizam e buscam transformar o mundo. E a perspectiva de *investigação* descomprometida se reconfigura com *práxis*, na medida em que importa não somente compreender o mundo, mas sobretudo transformá-lo. O avanço qualitativo da *práxis* verifica-se na medida em que os agentes, superando as contradições enfrentadas, consolidam formas de ação e de organização autônomas e interativas. Assim sendo, sentido, as ações realizadas e os meios teórico-práticos desenvolvidos adquirem valor fundamental, na medida em que configuram *mediações da relação e da construção dos agentes sociais*.

## Conhecimento e práxis social

A reconfiguração da *educação* e da *investigação científica* como *práxis* constitui uma terceira implicação epistemológica do saber conversitário.

A prática da universidade encontra-se hoje voltada prioritariamente ao serviço do mercado, para atender às necessidades principalmente das grandes empresas, seja mediante a formação de profissionais, seja com a produção de conhecimentos técnicos e científicos. Os diferentes movimentos sociais, no entanto, também vêm impondo uma grande e variada demanda às instituições de educação e de estudos superiores. E é este o campo mais fecundo do saber *conversitário*, particularmente porque articula investigação e ação social, produção de saber e transformação social.

As experiências realizadas pela Unimep e pela Unijuí são indicativas das múltiplas outras experiências de engajamento de instituições de estudos superiores com práticas de movimentos sociais. Hoje estas propostas se multiplicaram no Brasil e vêm assumindo múltiplas configurações e processos, cuja riqueza precisa ser explorada como fonte de sugestões para a atual reforma universitária em curso no país.

Tal tendência ocorre também no âmbito internacional. Santos (2004), nesta perspectiva, avança a proposta da “ecologia de saberes”, constituída por uma ampla gama de práticas que promovem uma nova convivência de saberes, acadêmicos e populares, cuja partilha por pesquisadores, estudantes, cidadãos e movimentos sociais serve de base à criação de comunidades epistêmicas que convertem as instituições de estudos superiores em espaços de interconhecimento, nos quais os cidadãos e os grupos sociais podem intervir como sujeitos de conhecimento, não apenas como aprendizes ou clientes. O autor lembra também a longa tradição latino-americana da pesquisa-ação que, na mesma linha da ecologia de saberes, situa-se na procura da reorientação solidária da relação entre sociedade e instituições de estudos superio-

res. É nesta perspectiva que vêm ressurgindo na Europa as “oficinas de ciência” (*science shops*), organizadas inicialmente nos anos 70 com base nas experiências de pesquisa-ação social (Santos, 2004, p. 79-81; Wachelder, 2003). Nos EUA, um movimento semelhante é o da “pesquisa comunitária” (*community-based research*), organizado internacionalmente na rede “conhecimento vivo” (*living knowledge*). Este movimento visa a criar um espaço público de saberes no qual a instituição de estudos superiores possa combater a injustiça cognitiva por meio da reorientação solidária de suas funções.

Nesta perspectiva é que se articulam pesquisa “teórica” e pesquisa “militante”. Não como dois modelos de pesquisa distintos e contrapostos, mas como duas dimensões necessariamente inter-relacionadas no processo da pesquisa social. Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Os fenômenos sociais, porém, são constituídos por diferentes sujeitos em relação. E o próprio pesquisador se coloca como um destes sujeitos em relação. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto na medida em que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos (“olhar de dentro”) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos de vista (“olhar do alto”). Tal construção “teórica” torna-se possível na medida em que, “metodologicamente”, o pesquisador se assume como um sujeito (com suas opções, seu contexto, suas emoções específicas) em relação com os outros sujeitos, junto aos quais desenvolve seu trabalho de pesquisa. O resultado do trabalho do pesquisador, contudo, pode interferir sobretudo na elaboração de práticas discursivas. Estas constituem campos de mediação, a partir dos quais as pessoas se identificam com grupos ou se articulam em movimentos sociais, assumindo e efetivando opções coletivas. Nisto reside, em grande parte, a dimensão política da pesquisa e da atividade cultural.

## Conhecimento que emerge dos entrelugares

Uma quarta implicação epistemológica da perspectiva *conversitária* do conhecimento refere-se ao caráter *relacional* da elaboração dos saberes. O saber *conversitário* não se constitui a partir da consolidação de uma narrativa única ou hegemônica, mas justamente mediante o reconhecimento mútuo entre os diferentes sujeitos culturais que se colocam em relação intensa e crítica a partir do enfrentamento dos desafios emergentes em seu contextos socioculturais. É justamente nas *fronteiras*, nas situações-limites, nos *entrelugares* constituídos dinamicamente entre um ser e outro, entre uma cultura e outra, entre um movimento social e outro, entre uma instituição e outra, que se torna possível o desenvolvimento de *novas possibilidades de significação* e, conseqüentemente, do aprimoramento crítico de cada um dos sujeitos socioculturais em relação.

A relacionalidade do conhecimento apresenta múltiplas dimensões, na medida em que agencia simultaneamente a relação entre subjetividades, entre culturas, entre histórias, entre ecologias. Nesse viés, não apenas *as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo*, mas também os *mundos* (tanto os contextos subjetivos, culturais, históricos, ecológicos dos seres humanos, quanto os contextos ecológicos e evolutivos das diferentes espécies de seres vivos) *se transformam em relação, mediatizados pelas ações e interações dos indivíduos*.

A *conversidade* constitui-se como um campo dinâmico, conflitual, imprevisível e incontrolável, justamente porque é um campo relacional, interativo e de luta. Nesse sentido, a *crise* – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidez – é inerente ao conhecimento *conversitário*, pois o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos, assim como entre seus respectivos saberes, não é *dado*: não é *pressuposto*, nem pode ser *doado*, mas é construído numa luta de vida e morte entre os sujeitos e projetos. A relação de reci-

procidade pode se configurar sucessivamente e, no mais das vezes, simultaneamente como relação de parceria, de sujeição, de oposição, de proposição, de reposição,<sup>7</sup> dependendo das ações e reações, propostas e respostas que vão sendo assumidas pelos sujeitos nas relações entre si e com seus respectivos contextos.

Stoer (2004) afirma que, no contexto da cidadania reclamada, as identidades sociais são cada vez mais construídas pelos próprios indivíduos e pelos próprios grupos, mais do que atribuídas a eles pelo mercado, pela comunidade ou pela instituição. É preciso, entretanto, explicitar que a identidade pessoal e grupal é construída mediante a relação (ou melhor, um intenso jogo de poder) entre as propostas construídas pelo sujeito (pessoal ou coletivo), as interpretações e atribuições que lhe são feitas por outros sujeitos, as reações do próprio sujeito e as reações de outros. A construção da *identidade* (que melhor seria cognominada de *identificação*) é um processo dinâmico e complexo. *Dinâmico* porque, sendo relacional, está em constante mudança. *E complexo* porque a identidade de um sujeito se constitui na relação recíproca e simultânea com múltiplos outros sujeitos, cada um com reações e interpretações singulares, diferentes e por vezes contraditórias entre si. Complexo, também, porque o processo de identificação se constitui na relação simultânea com inúmeros contextos. Deste modo, os significados desenvolvidos pelo processo de identificação de um sujeito são constituídos de maneira pluralente e paradoxal, uma vez que se configura na trama de relações simultâneas com diferentes outros sujeitos e com diferentes contextos. Cada um destes outros sujeitos e contextos, por

<sup>7</sup> Michel Serres (1994) considera que existe uma filosofia virtual em cada preposição da nossa língua. Assim, existe uma filosofia da *transcendência* na preposição "sobre", da *substância e do sujeito* em "sob", da *interação entre o mundo e o eu* em "dentro", da *comunicação e do contrato* em "com", da *passagem* em "por", da *parasitagem* em "ao lado de" e do *distanciamento* em "fora". O autor acrescenta que a filosofia ocidental só desenvolveu de maneira aprofundada as filosofias virtuais de "sobre", "sob" e "dentro". Trabalhar com outras preposições pode contribuir para novos desenvolvimentos dessa filosofia (cf. Gauthier; Fleuri; Grando, 2001).

sua vez, desenvolve seus projetos e processos de identificação de maneira relacional, fluida, plurivalente, complexa. Por isso, a aparente estabilidade das instituições, assim como das configurações identitárias, são efeitos discursivos continuamente sustentados e subvertidos pela intensidade de todas as múltiplas interações entre os diferentes agentes pessoais e sociais.

Nesse sentido, os papéis sociais fixados pela instituição universitária (professor, pesquisador, estudante, funcionário), mediante normas burocráticas e relações disciplinares, podem ser considerados como dispositivos que agenciam o complexo jogo de poder sustentado pela trama de lutas entre diferentes projetos e processos identitários conduzidos pelos diferentes sujeitos (pessoais e coletivos) em relação com seus múltiplos contextos socioculturais. Talvez fosse mais correto afirmar que entre o campo da cidadania reclamada e o da cidadania atribuída se configuram múltiplos, fluidos, complexos processos de negociação e luta entre os múltiplos sujeitos (sociais e pessoais) e entre seus múltiplos processos e contextos de identificação. Estes mesmos processos de combates e acordos que sustentam a ordem instituída, vêm ao mesmo tempo subvertendo-a microfisicamente, instituindo novos dispositivos de agenciamento da elaboração dos saberes e das relações de poder.

A perspectiva *conversitária* de elaboração de saber-poder – emergente nos espaços de fronteira, nos entrelugares constituídos pela interação entre diferentes sujeitos e contextos socioculturais, em particular nas relações entre instituições de estudos superiores e movimentos sociais – pode indicar uma estratégia importante para conduzir a reforma universitária, pois reconhecer e potencializar a interação fluida, complexa e paradoxal entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais é a forma mais eficaz de se combater os processos de polarização e separação, de hierarquização e de exclusão, em que se baseiam as diferentes formas de sujeição pertinentes, seja ao mercado, seja ao Estado, seja às instituições totalitárias.

## Conclusão

O debate sobre a reforma universitária no Brasil vem sendo protagonizado pelo governo federal, impelido pela grande pressão do mercado, principalmente por parte das grandes empresas, que vêm na grande demanda pela formação superior um lucrativo campo a ser explorado comercialmente. Da universidade o mercado globalizado também requer a formação de mão-de-obra e a produção de conhecimento técnico-científico adequadas as suas novas demandas. Esta demanda mercadológica, no entanto, não é a única, nem a principal, do ponto de vista social, cultural e ecológico. Antes, entra em conflito com as múltiplas propostas que vêm sendo formuladas pelos diferentes setores e movimentos sociais. Estas formulações podem oferecer respostas mais criativas, críticas, abrangentes e pertinentes aos grandes desafios que se colocam no século 21.

É para esta dimensão da realidade social e histórica que procuramos chamar a atenção, ao revisar neste texto algumas experiências de reforma universitária singulares e, até mesmo, marginais, em que, porém, se pode perceber a imensa vitalidade dos movimentos sociais que atravessam as práticas de instituições universitárias. Não é possível fazer generalizações imediatamente a partir destas experiências específicas, mas este estudo pode ser um convite, se observar cada contexto vivido, no sentido de se verificar as experiências singulares que estão sendo construídas nas instituições de estudos superiores e que estão indicando propostas e perspectivas mais criativas e consistentes, capazes de enfrentar os graves desafios que se colocam no mundo de hoje. É neste objetivo que fizemos o esforço de tematizar e de dar nome aos paradigmas que se configuram nas práticas educacionais e científicas.

Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode nos conduzir a formas mais críticas, criativas e socioecologicamente eficazes de se conceber e de se produzir ciência no mundo contempo-

râneo. É o campo fecundo do que estamos chamando de conhecimento *conversitário* e que emerge no campo do que Boaventura de Sousa Santos chama de conhecimento *pluriversitário*.

A reforma das instituições de estudos superiores poderá significar um avanço efetivo na medida em for além da defesa de uma prática *universitária*, em que a autonomia tem sido assumida como sinônimo de descompromisso em relação às grandes demandas impostas pelos diferentes setores da sociedade. Também, numa perspectiva *pluriversitária*, a sujeição do ensino superior e da pesquisa científica aos interesses do mercado ou, mais ainda, a transformação da formação superior e do conhecimento técnico-científico em mercadoria, significaria a exclusão da grande maioria dos grupos sociais da construção e da utilização dos estudos superiores, assim como agravaria os profundos riscos sociais e ecológicos inerentes ao modo de produção capitalista hoje hegemônico e globalizado. Daí a necessidade de se potencializar a dimensão *conversitária* das práticas e das instituições de estudos superiores. Isto significa que as instituições de educação e de estudos superiores podem se configurar como instâncias ativadoras, sustentadoras e potencializadoras de confrontos críticos e dialógicos entre os múltiplos movimentos sociais que atravessam e vitalizam a sociedade. É desses confrontos e diálogos que podem emergir conhecimentos novos, mais críticos, criativos, eficazes para encaminhar soluções aos graves problemas que enfrentamos no mundo de hoje.

Tal perspectiva pode favorecer um salto de qualidade na concepção e no desempenho das funções que as instituições de estudos superiores vêm desempenhando, seja no sentido de superar seu tradicional descomprometimento social, seja no sentido de resistir à recente imposição de seu atrelamento aos interesses hegemônicos do mercado internacionalizado.

De um *conhecimento científico* produzido de forma homogênea e disciplinar, está-se avançando para a elaboração de formas heterogêneas e transdisciplinares de construção de conhecimento. O salto de

qualidade, porém, se constituirá principalmente na criação de dinâmicas e processos complexos e dialógicos de interação entre os diferentes tipos e lógicas de conhecimento, desenvolvidos pelos diferentes sujeitos socioculturais. A qualidade "superior" dos estudos não será reduzida ao seu caráter elitista, ou utilitário, mas se configurará na criticidade e na criatividade dos processos educacionais e científicos que podem ser potencializadas nas *situações-limites*, nos *entrelugares*, nas zonas de *fronteiras* constituídas nas interações dos diferentes movimentos sociais.

A perspectiva *conversitária* mira para além de uma pedagogia baseada no *ensino*, entendido como transmissão de informações ou de teorias e técnicas, assim como para a superação da perspectiva de *formação de competências* requeridas pelo mercado de trabalho. A formação superior constituir-se-á não apenas na aquisição individual de informações ou competências, mas sobretudo na construção de processos *educativos*, entendidos como *relação entre pessoas mediatizadas pelo mundo e*, simultaneamente, como *relação entre contextos socioculturais diferentes, mediatizados pelas ações e interações das pessoas*.

Na perspectiva da conversidade, enfim, a *extensão universitária* não se reduzirá a uma estratégia assistencialista de transferência de conhecimentos ou de prestação de serviços sociais, nem se limitará a vender seus produtos no mercado, mas potencializará a *mediação sociocultural*. Ou seja, a prática *conversitária* se constituirá em processos e projetos de articulação orgânica das instituições de estudos superiores com seus respectivos contextos sociais, ao mesmo tempo que realizará projetos e processos de inclusão dos mais diferentes sujeitos socioculturais na vida acadêmica, como parceiros na construção de iniciativas avançadas de educação e de elaboração de conhecimento científico.

## Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. 1985. 170 p. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1985.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo: PUC-SP, 1978. 81 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* São Paulo: Loyola, 1982.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interdisciplinaridade: meta ou mito? *Revista Plural*, Florianópolis, ano 3, n. 4, jan./jul. 1993.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação popular e universidade*. Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. 233 p. (Teses NUP, 7).
- FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão do conhecimento na educação popular: Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 247 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. 278 p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6. ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296 p.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 408 p.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. de M<sup>ª</sup> Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 224 p.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni (Orgs.). *Uma pesquisa sociopoética*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI, G.; CERUTI, M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHERER-WARREN, Ilse. A atualidade dos movimentos sociais rurais na nova ordem mundial. In: SCHERER-WARREN, Ilse; FERREIRA, José Maria Carvalho. *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-257.
- SEPPILLI, Tullio. Antropologia Medica: fondamenti per una strategia. *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Perugia, Italia, p. 7-22, 1-2 ottobre 1996.
- SERRES, Michel. *Eclaircissements*. Paris: Flammarion, 1994.
- STOER, Stephen R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004 – New Trends in Higher Education. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 september 2004.

## PRÁXIS E SENSO COMUM: relação teoria e militância nos movimentos sociais populares

Elli Benincá<sup>1</sup>

Rodinei Balbinot<sup>2</sup>

Telmo Marcon<sup>3</sup>

### Considerações iniciais

O presente texto procura discutir alguns aspectos pertinentes à tensão entre a práxis e a militância no âmbito dos movimentos sociais populares. Não é nossa pretensão discutir uma experiência específica ou algum movimento social em particular, mas problematizar aspectos gerais envolvendo a formação de educadores na perspectiva da práxis. Essa discussão será feita do ponto de vista de nossas intervenções profissionais e pedagógicas, ou seja, desde o campo da universidade, compreendida como espaço crítico-reflexivo, mesmo que estabelecendo relações com experiências de movimentos e organizações sociais po-

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFRGS e professor-pesquisador da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPE.

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

<sup>3</sup> Doutor em História Social pela PUC/SP e professor-pesquisador da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE.