

# CONVERSIDADE: CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

*Reinaldo Matias Fleuri\**

*Aquilo que a lagarta chama de fim do mundo  
o resto do mundo chama de borboleta.*

Lao-Tsé

FLEURI, R.M. **Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade.** Educação Brasileira., v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

## Resumo / Abstract

No momento em que o Brasil discute a formulação de um novo projeto de reforma universitária, o presente estudo, visando a contribuir para o debate, focaliza a questão da articulação entre as universidades e os movimentos sociais e, dentro dela, o que chama de “conversidade” e “conhecimento conversitário”. O conhecimento *conversitário* irrompe quando, ao interagirem com a universidade, os 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 rememoradas, de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí nas décadas de 1980 e 1990, assim como na de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970. 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.

## Palavras-chave / Key words

Conversidade, universidade, educação popular, intercultura, conhecimento, ciência, reforma universitária.

## A ATUAL REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No Brasil, retomou-se em 2003 um amplo debate nacional para a formulação de um projeto de reforma universitária. A definição e implementação deste projeto é um dos principais objetivos

<sup>1</sup> Texto publicado em FLEURI, R. M. *Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade*. In: *Educação Brasileira*, Brasília, v. 27, n.54, p. 11-67, jan./jun.2005.

Apresentado, anteriormente, no Seminário FULBRIGHT BRAINSTORMS - NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR, 2004, Lisboa. Novas tendências no ensino superior. Lisboa: Fulbright Commission, 2004. v. 1, p. 1-45. Disponível em: <http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/flash.htm> ; [http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/07\\_ReinaldoFleuri.pdf](http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/07_ReinaldoFleuri.pdf) . Acesso em 20.jul.2006. Trabalho apresentado também no GT06 Educação Popular, na REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004, Caxambu. *Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade?* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_reinaldo\\_fleury.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf) . Consulta em 18.maio.2008.

· 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, 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@gmail.com](mailto:rfleuri@gmail.com)

que assumidos pelo Ministério da Educação (MEC). Enfrentam-se hoje nas universidades brasileiras problemas que são mais complexos do que podem parecer à primeira vista. Verifica-se, por exemplo, uma grande disparidade entre instituições que se consolidaram positivamente nos últimos anos e estabelecimentos de ensino precários, criados em um processo de expansão quase descontrolado. Ao mesmo tempo em que, ao longo das últimas décadas, desenvolveram-se programas de pós-graduação reconhecidos internacionalmente, não se desenvolveu um processo efetivo de acesso e permanência das classes populares ao ensino superior qualificado. Além disso, o conhecimento científico produzido nem sempre se articula organicamente com o necessário enfrentamento dos graves problemas sociais, econômicos, culturais e ecológicos do país.

Neste contexto, o MEC considera necessário desencadear o início efetivo de um processo de reforma, tendo em vista a constituição do Sistema Brasileiro de Educação Superior, aí compreendido o sistema federal (instituições federais de ensino superior, mais instituições privadas) e os sistemas estaduais (instituições estaduais de ensino superior e municipais). Focalizam-se as questões da autonomia universitária, que deve ser acompanhada de medidas que garantam aos dirigentes das instituições condições mínimas de gestão, assim como a definição de uma política para o seu financiamento e uma política salarial que progressivamente assegure uma boa remuneração dos professores e dos servidores universitários. Considera-se necessário também criar mecanismos para que a pesquisa, pura e aplicada, assim como os projetos de extensão qualificados, estabeleçam laços mais profundos com o desenvolvimento econômico e social do país e contribuam para a transformação da sociedade, visando tanto à melhoria da qualidade de vida do conjunto da população quanto à sua emancipação. Além disso, é imprescindível que a comunidade acadêmica nacional ajude a repensar os modelos econômicos e sociais visando à articulação soberana do país com o mundo atual globalizado (cf. Guimarães, Maculan Filho, Mota, 2004).

Mas o enfrentamento imediato das questões emergenciais, principalmente as de caráter econômico, não é o único desafio que se coloca hoje para a universidade<sup>2</sup>. Além do enfrentamento das emergências, são necessárias medidas imediatas de reorientação do sentido da universidade no contexto atual. A Reforma Universitária brasileira terá de responder com presteza a grandes desafios inerentes a um país periférico, marcado pela herança escravocrata e com agudas desigualdades sociais, frente ao contexto de globalização econômica, tecnológica e comunicacional do mundo do século XXI. Coloca-se a necessidade de construir condições para que a produção acadêmica universitária acompanhe o ritmo do avanço do conhecimento em todas as áreas, articulando-se com os processos complexos de comunicação implantados pela Internet, televisão e outras modernas formas de mídia. A universidade é interpelada a interagir com o saber internacional no mundo globalizado, sem se desligar da realidade local, no sentido de participar da solução dos novos problemas, especialmente os éticos, ecológicos, sociais, científicos e tecnológicos, da civilização contemporânea. Ao mesmo tempo, a universidade precisa ampliar o acesso a todos os grupos sociais, desenvolver gestão democrática e garantir a qualidade da pesquisa, do ensino-aprendizagem, assim como das atividades de articulação com a sociedade.

## **AS CRISES DA UNIVERSIDADE**

Este novo projeto de 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 XX 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 pesquisa 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, através das 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 a *crise institucional* resulta da contradição entre, de um lado, a defesa da autonomia universitária na definição dos seus valores e seus objetivos e, de outro lado, 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 crescente 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 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>.

A crise financeira e institucional da universidade decorre, a partir da década de 1980, da implantação em nível internacional do modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que secundariza as políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzindo, de um lado, a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado e, de outro lado, a mercadorização da universidade, tanto em nível nacional, quanto em nível 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 XX, como um conhecimento produzido de modo segmentado, hierárquico, autônomo e relativamente desconectado dos problemas cotidianos das sociedades. 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, frente aos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz.

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. Mas, ao longo da última década, 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 colocado 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, através de 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 articulações 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

O atual processo de reforma da universidade no Brasil decorre de seu processo histórico em que já ocorreram outros processos de reforma. A crise de legitimidade e a crise institucional da universidade já se colocavam com força nos anos 1950 e 1960, 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 1950, 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. Mas a repressão a esse movimento, 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 universitárias. 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 1960, mediante 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 relegada a 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 contexto 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 assumindo 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 1970, amplo debate sobre as funções da universidade brasileira. Em comissões paritárias, estudantes e professores discutiram a reforma decretada. Fizeram-se cursos-pilotos 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 implementação 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<sup>4</sup>, uma concepção da aprendizagem como processo<sup>5</sup>, assim como a intenção de promover a interdisciplinaridade<sup>6</sup> (Fleuri, 1982, p. 13-18). Entretanto tais inovações 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 diferentes interesses, 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 em 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 lado, a necessidade de se ensinar os conceitos e as teorias constituídos no âmbito dos campos científicos. Da mesma forma, 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 enormes tensões que emergiram nestes confrontos desafiavam à busca de dispositivos para gerenciá-los. A prática do Ciclo Básico pretendia efetivamente superar o caráter pluri ou multidisciplinar<sup>7</sup>, de simultaneidade ou justaposição de “disciplinas”<sup>8</sup>, para construir um grau superior de cooperação e coordenação das várias áreas de saber em torno de objetivos e métodos comuns<sup>9</sup>. Isto se materializava na formulação de objetivos e programas pedagógicos comuns. Da mesma forma, a metodologia proposta pretendia implementar a “intensidade de trocas” em todas as relações pedagógicas, ou seja, entre os professores (nas equipes e interequipes) 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 através das discussões realizadas nas “interequipes” 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>10</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 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 através de uma programação articulada pela Coordenação Geral, assim como pelas discussões nas “interequipes”. Mas a Coordenação não conseguia mais que uma articulação formal entre as programações das cinco equipes de professores. E as interequipes gastavam todas suas energias em avaliar o desempenho de cada aluno, mediante o registro e a comparação dos registros elaborados durante as aulas.

Diante destes fatos, impõe-se perguntar sobre as razões destas dificuldades<sup>11</sup>.

Hilton Japiassú identifica quatro tipos de obstáculos à prática interdisciplinar: epistemológico, institucional, psicossociológicos e culturais (Japiassú, 1976, p. 94-97). A própria história das ciências evidencia que cada disciplina, uma vez emancipada da filosofia, subdivide-se em setores autônomos, constituindo uma linguagem própria, que encerra o conhecimento num espaço fechado sem comunicação com outras linguagens (obstáculo epistemológico)<sup>12</sup>. Tal separação do saber é consagrada pelas instituições de ensino e pesquisa (obstáculo institucional) que criam uma multiplicidade de compartimentos estanques cada vez mais restritos, fomentando a concorrência e conflitos de poder que esterilizam o avanço da produção científica (obstáculo psicossociológico)<sup>13</sup>. A separação rígida das disciplinas é, ainda, agravada pelas diferenças culturais<sup>14</sup> e legitimada por determinadas correntes filosóficas<sup>15</sup>. Ivani Fazenda acrescenta, ainda, obstáculos metodológicos<sup>16</sup>, materiais<sup>17</sup> e quanto à formação<sup>18</sup>.

O nível de explicação proporcionado por Japiassú e Fazenda nos permite entender que as tentativas de integração entre diferentes disciplinas no processo pedagógico do Ciclo Básico, envolvendo alunos, monitores, professores, administradores, esbarraram-se em dificuldades inerentes à própria constituição das ciências e das relações burocráticas de poder, agravadas pelos obstáculos psicossociais e culturais, além das exigências metodológicas, pedagógicas e materiais. Tal explicação, mesmo sendo contundente e esclarecedora como constatação dos problemas inerentes à implantação de um trabalho interdisciplinar, pouco contribui para sua solução, pois se constata como causa do fracasso da proposta interdisciplinar os próprios obstáculos que esta pretende superar (cf. Serrão, 1994; Severino, 1989).

Para superar o círculo explicativo vicioso, assim como o imobilismo decorrente, é preciso buscar uma outra chave teórica que dê conta de problematizar mais profundamente a questão, no sentido de se explicitar em um nível mais fundamental as contradições emergentes e apontar perspectivas mais radicais de superação.

Os estudos de Michel Foucault na linha da arqueologia do saber e da genealogia do poder<sup>19</sup> talvez possam nos oferecer alguns subsídios.

Ao pesquisar o aparecimento histórico das Ciências Humanas, Foucault (1990) constata que elas são o produto de uma inter-relação de saberes<sup>20</sup>, que revela uma ordem interna, constitutiva do saber, a qual ele chama de *épistémè*<sup>21</sup>. Para Foucault, em uma cultura e em dado momento só existe uma *épistémè* (daí seu aspecto de globalidade) e revela um *a priori* histórico<sup>22</sup> (daí sua profundidade) que torna possível os diversos saberes e a própria ciência. Assim, a formação dos saberes e a relação entre eles deve ser buscada não em nível gramatical (das frases), nem lógico (das proposições), mas em nível dos enunciados<sup>23</sup> que constituem um discurso<sup>24</sup>.

Ao buscar entender o porquê dos saberes, Foucault explica sua existência e suas transformações como dispositivos de relações de poder. Através de suas pesquisas sobre o nascimento da prisão e dos dispositivos de controle da sexualidade, Foucault vê delinear-se formas locais e institucionais de exercício de poder diferentes do poder exercido pelo Estado<sup>25</sup>. Trata-se de poderes moleculares e periféricos que, embora articulados com o aparelho de Estado, não foram absorvidos por este. Foucault identifica este tipo de poder como “poder disciplinar”<sup>26</sup>.

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, estabelece mecanismos de controle da atividade, programa a evolução dos processos e articula coletivamente as atividades individuais. Utiliza recursos coercitivos como a vigilância, sanções e exames (cf. Foucault, 1977, p. 123-204).

A distribuição dos indivíduos no *espaço*, mediante a cerca, o quadriculamento, a fila, forma um *quadro* real e ideal que permite identificar, classificar e controlar os indivíduos. O quadro é, assim, um processo de saber porque permite classificar e verificar relações. E uma técnica de poder, porque permite controlar um conjunto de indivíduos.

O controle das *atividades* é feito mediante o horário, que induz os indivíduos a se dedicar e cumprir fielmente o que foi predeterminado. Além disso, para obter maior eficácia e rapidez, a disciplina impõe uma relação entre um gesto e a atitude global do corpo, assim como entre o gesto e o objeto. Tal eficiência aumenta na medida em que tal *manobra* respeita e incorpora as exigências e o comportamento natural do corpo.

Além de esquadrihar o espaço, de subdividir e recompor as atividades, a disciplina *capitaliza o tempo e as energias* dos indivíduos, de maneira que sejam susceptíveis de utilização e controle. E isto mediante quatro processos: divisão da duração em segmentos, organização de seqüências, finalização de cada segmento por uma prova, estabelecendo-se séries temporais diferenciadas. Tais mecanismos, que garantem a formação evolutiva do indivíduo, constituem o *exercício*.

As instituições disciplinares, ainda, articulam os indivíduos como um *aparelho* eficiente. Neste aparelho, o indivíduo torna-se um elemento que se pode movimentar e articular com os outros. Da mesma forma, a série cronológica de uns deve se ajustar ao tempo dos outros, de modo que as forças individuais sejam aproveitadas ao máximo e combinadas num resultado ótimo. Por fim, esta meticulosa combinação exige um sistema preciso de comando baseado em sinais definidos que provoque imediatamente o comportamento desejado. Tais processos se realizam na *tática*.

A disciplina constitui-se, pois, num conjunto de mecanismos que esquadriham o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, compõem as forças individuais sob comando centralizado.

O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico<sup>27</sup>, a sanção normalizadora<sup>28</sup> e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame<sup>29</sup>.

Evidentemente, a concepção de “disciplina” expressa por Foucault difere da concepção de “disciplina” tomada acima de H. Japiassú. Este identifica “disciplina” com a “ciência”, enquanto um específico “domínio homogêneo de estudo”. E Foucault entende a “disciplina” como um tipo de poder que torna as pessoas “dóceis e produtivas”<sup>30</sup>.

Mas podemos também entender a ciência como uma forma de saber constituído a partir das relações de poder disciplinar.

Com efeito, a disciplina (para Foucault) aparece como o conjunto de dispositivos de poder que individualizam o homem, subjugando-o a um quadro classificatório e serial de relações. E os saberes se configuram como dispositivos que, produzidos nas relações de poder, se tornam constitutivos de poder, na medida em que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneizam, excluem. Por isso, a crescente especialização e fragmentação das ciências, mais do que expressão de uma “patologia do saber”, é produzida a partir da própria estrutura do poder-saber disciplinar.

Tal perspectiva de análise nos permite compreender que 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. Entretanto, os confrontos de poder 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, da 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. Neste 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 equipe 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 estudantes 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 em 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 1970, 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, denota o eixo em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes no 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 através 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 se coloca no Brasil a partir da ação dos diferentes movimentos sociais. Neste 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 1950, 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 1960, na onda de 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, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 1970. 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 eminentemente 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 movimentos 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 mediante 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 pertencimentos geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria 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, tais 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. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos 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>31</sup>.

Neste contexto, verificamos 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.

Neste estudo, constatamos, 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 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, através de diferentes formas de manifestação<sup>32</sup>. Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Mas, na medida em que se institucionalizam, 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 estereotipizarem.

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 através de debates, quanto através de projetos ligados a organizações populares. No que se refere, portanto, à contradição entre 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 maneiras 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 é aguda, e na medida em que o ensino superior oferece um número de vagas muito inferior à demanda e, ainda mais, quando deixa de ser gratuito. Deste modo, o acesso à universidade torna-se viável a apenas 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 1980, foi possível verificar que a presença do movimento popular, facilitada inclusive pelas atividades de extensão em educação popular, acirra contradições no interior da universidade, provocando mudanças tanto na sua estrutura de poder, quanto na sua estrutura 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 através, por exemplo, da criação e da 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, considerada como independente e acima da prática. Por outro lado, o saber elaborado pelas classes populares em sua práxis social de resistência manifesta-se, sincreticamente, através de 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 aparece como necessária para que estes não sejam reduzidos a meros prolongamentos da burocracia e do academicismo universitários. Mas a vinculação dos projetos de educação popular com os setores acadêmicos apresenta-se 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 detido na universidade.

Neste sentido, os estágios curriculares e a prática departamental da extensão universitária têm se demonstrado 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 em 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 preciso, 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 acima (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 transformação 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, através da construção de um *projeto* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se mediante 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 indica 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. Neste 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. No entanto, a extensão universitária – 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 onde 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 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970, aqui lembradas, são circunstanciadas em momentos e contextos históricos específicos<sup>33</sup> e não chegaram a constituir propostas hegemônicas. Todavia são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (Freire, 1975), constituem entre-lugares (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 na década de 1960 e 1970 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 implementada 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. Todavia, esta orientação da política do Estado 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.

Neste 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<sup>34</sup>. 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 acadêmica 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 coloca 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 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) entram na universidade 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 (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 se refere à própria concepção de ciência. A crise dos paradigmas científicos que vem se explicitando por processo de autocrítica das próprias ciências, em relação às 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, através 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* colocados 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 colocam 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 em 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 lado, 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 do fato 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*. Mas, 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 gnosiológica traz implicações significativas 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 usar 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 implementarem 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, implementar *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* se refere 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 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 compreender 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 através 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 conversatório 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 conversatória, 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 objeto. 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, através da 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 *conversatória*, 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 conversatória 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 através 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. Mas 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. Neste 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. Entretanto, os diferentes movimentos sociais também vêm colocando 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 Brasil.

Tal tendência ocorre também em nível 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 num espaço de interconhecimento, onde 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 superiores. É nesta perspectiva que vêm ressurgindo na Europa as “oficinas de ciência” (*science shops*)<sup>35</sup>, formuladas inicialmente nos anos 1970 com base nas experiências de pesquisa-ação social. 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 onde a instituição de estudos superiores possa combater a injustiça cognitiva através 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”<sup>36</sup>, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais 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” se torna 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. Mas o resultado do trabalho do pesquisador 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 implementando 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. Neste sentido, 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. Neste sentido, a *crise* – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidéz – 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 reciprocidade pode se configurar sucessivamente e, no mais das vezes, simultaneamente como relação de parceria, de sujeição, de oposição, de proposição, de reposição<sup>37</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*, como um gerúndio) 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 múltiplos contextos. Deste modo, os significados desenvolvidos pelo processo de identificação de um sujeito são constituídos de maneira plurivalente 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 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.

Neste 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 rigoroso 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 vêm sustentando 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 às suas novas demandas. Mas esta demanda mercadológica 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 constituir respostas mais criativas, críticas, abrangentes e pertinentes aos grandes desafios que se colocam no século XXI.

É a 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 sentido 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 abrir a formas mais críticas, criativas e socioecologicamente eficazes de se conceber e de se produzir ciência no mundo contemporâneo. 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 colocadas 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<sup>38</sup>. 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 potencializadores de confrontos críticos e dialógicos entre os múltiplos movimentos sociais que atravessam e vitalizam a sociedade. É destes confrontos e diálogos que podem surgir 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 elaboração de conhecimento. Mas o salto de qualidade 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 esgotará 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 em 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.

## NOTAS

1. 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 (texto disponível para download in [http://www.anped.org.br/27/diversos/te\\_reinaldo\\_fleury.pdf](http://www.anped.org.br/27/diversos/te_reinaldo_fleury.pdf)), 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 conversatório”, na Sessão 3 – Multiculturalismo, em debate com Stephen Stoer; divulgado em <<http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/flash.htm>>.
2. “Não há dúvida da necessidade de enfrentar de imediato as emergências das universidades federais, mas um enorme equívoco seria cometido se esse fosse considerado o único problema da universidade, que permitiria ao sistema, caso superado, um funcionamento satisfatório. As universidades federais representam hoje uma pequena parte do sistema universitário brasileiro, privatizado ao longo dos últimos anos. Esse sistema, como ocorre no resto do mundo, enfrenta uma crise em sua própria essência. Isso exige, além do enfrentamento da emergência, medidas imediatas de reorientação rumo a uma grande reforma, que lhe forneça uma nova estrutura para enfrentar o século XXI” (Brasil, 2004).
3. 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 1980, 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 pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países que neste 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).
4. A filosofia humanista se configurava na preocupação de “formar o aluno como homem e como profissional”, promovendo a “formação da consciência crítica” através de cinco “disciplinas comuns”: “Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo”, “Antropologia e Realidade Brasileira”, “Psicologia”, “Metodologia Científica” e “Comunicação e Expressão Verbal”. Estas disciplinas chamavam-se de “comuns” porque todos os alunos ingressantes nos diversos cursos deviam fazê-las. Além delas, o Ciclo Básico previa duas “disciplinas específicas” com o objetivo de introduzir o aluno ao curso pelo qual optou.
5. A preocupação com o processo da aprendizagem enfatizava a necessidade de planejamento das atividades pedagógicas, elaborado pelas equipes de professores responsáveis pelas cinco disciplinas comuns, e articulado por uma Comissão Coordenadora em torno de objetivos comuns (que convergiam para a “formação da consciência crítica”). O programa das disciplinas era visto como meio para suscitar processos criativos na relação entre professor e alunos. Nesta relação, aparecia também a figura do monitor, como um auxiliar do professor para facilitar uma relação de diálogo e confiança mútua. A avaliação foi proposta no sentido de se fazer verificação *contínua* da correlação dos objetivos propostos com o desempenho dos alunos, do professor e do monitor. A avaliação era concebida também como *conjunta*, pois a observação e os registros sobre o desempenho de cada aluno feitos por um professor deviam ser comparados com os dos colegas para se fundamentar uma deliberação consensual sobre a promoção ou reprovação do aluno.
6. Procurou-se viabilizar a “integração disciplinar” em nível de alunos, professores e coordenação. Em nível de alunos, esperava-se facilitar a interdisciplinaridade pela formação de turmas de alunos matriculados em diversos cursos. Em nível de professores, a interdisciplinaridade era procurada nas equipes de professores das “disciplinas comuns” ao elaborar os respectivos programas pedagógicos, cuja integração era buscada em nível de coordenação geral, tendo como referência os objetivos gerais do Ciclo Básico. A articulação entre os professores se dava também nas “interequipes”, formadas por professores, da mesma turma, que se reuniam periodicamente para avaliar conjuntamente o desempenho de seus alunos.
7. “Tanto o multi- quanto o pluridisciplinar realizam apenas um *agrupamento*, intencional ou não, de certos ‘módulos disciplinares’, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (Japiassú, 1976, p. 73).
8. “[...] para nós, ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ‘ciência’. E ‘disciplinaridade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos” (Japiassú, 1976, p. 72).
9. A interdisciplinaridade implica numa “axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade” (Japiassú, 1976, p. 74).

“Podemos dizer que nos reconhecemos diante dum empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos” (Japiassú, 1976, p. 75).

“Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma *interação*, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar” (Fazenda, 1978, p. 26).

10. A relação pedagógica no Ciclo Básico da PUC-SP foi objeto de várias dissertações de mestrado na década de 1970. 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).
11. Para uma abordagem mais detalhada da experiência do Ciclo Básico da PUC-SP, conferir Fleuri, 1978; 1982.
12. A especialização é fator não só de incomunicação entre os especialistas, mas de esterilização do pensamento científico. “O especialista, dizia G. K. Chesterton, é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O triunfo da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos *experts*, porque os *experts*, via de regra, são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso detida pelo especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e de incompetência” (Japiassú, 1976, p. 8-9).
13. “A divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos ‘guetos’ universitários. O especialista, na medida em que sua especialidade se transforma cada vez mais em fortaleza, dá curso à sua vontade de poder e de dominação. Sob pretexto de divisão de trabalho, cada um defende suas posições contra todos os inimigos de fora e de dentro. No espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas em peritos em tática e estratégia, uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira que o de fazer avançar a ciência. O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistrais, permite ao especialista dividir para reinar” (Japiassú, 1976, p. 94-95).
14. “Todos sabemos que a ‘ciência’ é um fenômeno tipicamente ocidental. Sua invenção, no sentido próprio e atual do termo, não remonta além do século XVII. Ela se impôs graças à sua eficácia e às suas inúmeras aplicações técnicas. E não podemos esquecer que ela foi desde o início solidária com a expansão colonialista” (Japiassú, 1976, p. 95).
15. “A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente o positivismo, que constituiu o grande *veículo* e o *suporte* fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada *objeto* particular, constituindo a *propriedade privada* desta ou daquela disciplina” (Japiassú, 1976, p. 96-97).
16. “Entre os obstáculos citados, parece ser este o de maior importância, já que a elaboração e adoção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar implicam na prévia superação dos obstáculos institucionais [...]. Essa metodologia postularia uma reformulação generalizada da estrutura de ensino das diferentes disciplinas num questionamento sobre a validade ou não das referidas disciplinas em função do tipo de indivíduo que se pretende formar” (Fazenda, 1978, p. 47). A interdisciplinaridade pressupõe um trabalho de equipe em que cada participante seja capaz de observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade, estabelecendo a problemática de pesquisa de maneira clara, numa linguagem acessível e segundo regras comuns.
17. O trabalho interdisciplinar pressupõe grande dedicação das pessoas, o que exige condições de espaço, tempo, recursos econômico-financeiros (cf. Fazenda, 1978, p. 49-50).
18. “A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores. [...] Passa-se de uma relação pedagógica baseada

na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente, modifica-se: ao lado de um saber especializado (nisto concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir portanto de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. [...] Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa *atitude*” (Fazenda, 1978, p. 48-49).

19. “Digamos que a arqueologia, procurando estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia a *como* os saberes apareciam e se transformavam. Podemos então dizer que a análise que em seguida é proposta tem como ponto de partida a questão do *porquê*. Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanescentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do *porquê* dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o como peça de um dispositivo político, que em uma terminologia nietzscheana Foucault chamará de *genealogia*” (Machado, in: Foucault, 1986, p. X).
20. “Podemos enunciar mais rigorosamente sua tese: as ciências empíricas e a filosofia podem explicar o aparecimento, na época da modernidade, desse conjunto de discursos denominados ciências humanas porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções diferentes e complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que a vida, trabalho e linguagem são objetos – objetos das ciências empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro lado, o homem – na filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. O fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e como fundamento filosófico, é chamado por Foucault de *a priori* histórico, e é ele que explica o aparecimento das ciências humanas, isto é, do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação” (Machado, 1982, p. 124-125).
21. “O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. É então que se coloca a questão da *épistémè*. *Épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber” (Machado, 1982, p. 148-149).
22. “Com o termo *a priori* o que pretende Foucault é assinalar o elemento básico, fundamental, a partir de que a *épistémè* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época” (Machado, 1982, p. 150).
23. “Em suma, o enunciado é uma função que possibilita um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacionar com um domínio de objetos, receber um sujeito possível, se coordenar com outros enunciados e aparecer como um objeto, isto é, como materialidade repetível” (Machado, 1982, p. 170).
24. “Um discurso é um conjunto de enunciados que têm seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva. Trata-se de um conjunto finito, de um grupo limitado, circunscrito, de uma seqüência finita de signos verbais que foram efetivamente formulados. [...] O discurso é um conjunto de regras dado como sistema de relações. Essas relações constituem o discurso em seu volume próprio, em sua espessura, isto é, caracterizam-no como [...] prática discursiva” (Machado, 1982, p. 170-171).
25. Neste sentido, a perspectiva de análise do poder desenvolvida por Foucault parece muito fecunda: “o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. Estes formam, então, uma linha de força geral que atravessa os afrontamentos locais e os liga entre si; evidentemente, em troca, procedem a redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (Foucault, 1988, p. 90).
26. “Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua

- sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (Foucault, 1977, p. 126).
27. “O poder disciplinar [...] organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede ‘sustenta’ o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo” (Foucault, 1977, p. 158).
  28. “Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, *normaliza*” (Foucault, 1977, p. 163).
  29. “O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória” (Foucault, 1977, p. 171).
  30. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos *dóceis*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1977, p. 127).
  31. Este estudo focalizou a extensão universitária como espaço de mediação entre universidade e movimentos populares. Entretanto, tal mediação se processa também nas dimensões do ensino e da pesquisa, segundo dinâmicas próprias, que requerem outros estudos específicos. Também nossa análise, naquela ocasião, 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. Entretanto, utilizamos 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.
  32. Na mesa-redonda *Cultura Libertária e Imaginário Social* (Fleuri, 2000), realizada durante o Encontro Internacional de Cultura Libertária (Florianópolis, 2000), Christian Ferrer (da Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina) focalizou o tema *Gastronomia e Anarquismo*. O expositor apontou que a história popular se transmite de forma oposta à forma com que se transmite a história oficial. Esta é transmitida pelo Estado, de modo formal, enquanto que a história popular se transmite de modo secreto e invisível. A comida, entre outros, tem sido um meio de manter a memória de movimentos de resistência historicamente subjugados. Assim, por exemplo, acontece com a história do movimento anarquista na Argentina. Em 1882, Malatesta e dois companheiros vão à Terra do Fogo, com a intenção de garimpar ouro para financiar uma revolução. Nada encontrando, voltam à Itália. Em 1886, retornam à Argentina e fundam o sindicato dos padeiros, que é liderado pelos anarquistas até 1940. As bolachas (*paturras*) feitas pelos padeiros anarquistas simbolizam “sacriligamente” os símbolos do Estado (el *cañon* – o exército; la *cana* – a polícia) e da Igreja (*sacramento, suspiro de monja*). Até hoje estas comidas fazem parte da cultura popular, embora seus significados históricos originais estejam silenciados e seus sentidos de domínio ou de resistência já não sejam mais tão evidentes no imaginário social. Assim a história popular se transmite



- de formas secretas e imprevisíveis. A força dos anarquistas residia sobretudo na sua capacidade de potencializar as caixas de ressonância dos significados elaborados pela cultura popular, valorizando as formas de resistência e contestação ao poder autoritário do Estado e da Igreja.
33. O fato de as experiências inovadoras ou socialmente engajadas de reforma ou de extensão universitárias aqui focalizadas terem acontecido 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 1970 e 1980. 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 1960. Entretanto, algumas universidades confessionais de tradição mais liberal ou progressista, 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 1970, 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 acontecido de formas muito variadas em diferentes contextos e instituições, ao mesmo tempo que também tem crescido a privatização do ensino superior e a precarização das universidades públicas.
34. “Penso que é um equívoco colocar a relação entre universidade e sociedade como relação de exterioridade, isto é, tomar a universidade como uma entidade independente, que precisa encontrar mecanismos ou instrumentos para relacionar-se com a sociedade. Ao contrário, a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo” (Chauí, 2003).
35. “Uma oficina de ciência é uma unidade que pode estar ligada a uma universidade e, dentro desta, a um departamento ou unidade orgânica específica, e que responde a solicitações de cidadãos ou de grupos de cidadãos, de associações ou movimentos cívicos ou de organizações do terceiro setor e, em certos casos, empresas do sector privado para o desenvolvimento de projectos que sejam claramente de interesse público (identificação e proposta de resolução de problemas sociais, ambientais, nas áreas do emprego, do consumo, da saúde pública, da energia, etc., etc.; facilitação da constituição de organizações e associações de interesse social comunitário; promoção de debates públicos, etc.). A solicitação é estudada em conjunto através de procedimentos participativos em que intervêm todos os interessados e os responsáveis da oficina de ciência. Estes últimos contactam os departamentos ou especialistas da universidade em causa ou, eventualmente, da rede inter-universitária de oficinas de ciência potencialmente interessados em integrar o projecto. Constitui-se então uma equipa, que inclui todos os interessados, e que desenha o projecto e a metodologia participativa de intervenção (A participação só é genuína na medida em que condiciona efectivamente os resultados e os meios e métodos para chegar a ele. Sob o nome de participação e de outros similares, como, por exemplo, consulta, são hoje conduzidos projectos de ‘assistência’ Norte-Sul indistintamente neo-coloniais). Em universidades de alguns países (Dinamarca, por exemplo), as oficinas de ciência são integradas nas actividades curriculares de diferentes cursos. São oferecidos seminários de formação para os estudantes que desejem participar em oficinas de ciência e os trabalhos de fim de curso podem incidir sobre os resultados dessa participação. O mesmo se passa com a realização de teses de pós-graduação, que poderão consistir num projecto que responde à solicitação a uma oficina de ciência. As oficinas de ciência são uma interessante experiência de democratização da ciência e de orientação solidária da actividade universitária. Embora algumas delas – sob a pressão da busca de receitas no mercado – tenham evoluído no sentido de se transformarem em unidades de prestação remunerada de serviços, os modelos solidários continuam a ter um forte potencial de criação de nichos de orientação cívica e solidária na formação dos estudantes e na relação das universidades com a sociedade, e de funcionarem como “incubadoras” de solidariedade e de cidadania activa. As oficinas de ciência são apenas um entre vários exemplos de como a universidade, enquanto instituição pública, poderá assumir uma orientação solidária tanto na formação dos seus estudantes como nas suas actividades de pesquisa e de extensão. Para além das oficinas de ciência, outras iniciativas estão em curso que visam à contextualização do conhecimento científico. Têm em comum a reconceptualização dos processos e prioridades de pesquisa a partir dos utilizadores e a transformação destes em co-produtores de conhecimento. Veja-se, por exemplo, a contribuição dos doentes de Aids no desenvolvimento de ensaios clínicos e da própria orientação da agenda de pesquisa da cura da doença, no caso do Brasil e da África do Sul” (Santos, 2004, p. 79-81; cf. Wachelder, 2003).
36. Em grego, o verbo *Theorein*, raiz etimológica do termo *teoria*, significa ‘ver’.
37. 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).

38. O que está em jogo, dadas as dimensões e das contradições do mundo atual, não é apenas a necessidade de elaborar reformas da universidade que assegurem a sustentação de um sistema econômico e político, mas a própria sustentabilidade da vida em nosso planeta. A continuar no ritmo da exploração da natureza em função do aumento em proporção geométrica da produtividade e da expansão do mercado, segundo a lógica da apropriação privada dos meios de produção e da acumulação das riquezas, o agravamento da situação de miséria da maioria da população mundial minaria as bases de sustentação deste mesmo sistema econômico-político que a produz, e a destruição dos recursos naturais tornaria insustentável o equilíbrio ecológico necessário à manutenção dos seres vivos na Terra.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial criado por Decreto de 20/10/2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf](http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2004.
- CHAUÍ, Marilena. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: *Seminário: Universidade: Por que e como reformar?* Brasília: MEC/SESu, 6-7/8/2003. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/reforma/menu\\_documentos\\_tipo.asp?tipo=Documentos](http://www.mec.gov.br/reforma/menu_documentos_tipo.asp?tipo=Documentos)>. Acesso em: 27 jul. 2004.
- FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 1985. 170 p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. (Tese de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1978. 111 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo: PUC-SP, 1978. 81 p.
- \_\_\_\_\_. *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* São Paulo: Loyola, 1982. 48 p.
- \_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: meta ou mito? *Revista Plural*, Florianópolis, ano 3, n. 4, jan./jul. 1993.
- \_\_\_\_\_. Cultura libertária e imaginário social. In: INCONTRO INTERNACIONAL DE CULTURA LIBERTÁRIA, 2000, Florianópolis. Disponível em: <[www.encontrolibertario.hypermart.net](http://www.encontrolibertario.hypermart.net)>; <[www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)> (sessão Artigos).
- \_\_\_\_\_. *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. (Teses NUP, 7). 233 p.
- \_\_\_\_\_. *A questão do conhecimento na educação popular*. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: Unijuí, 2002. 247 p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. 278 p.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 6. ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296 p.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 408 p.
- 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.
- GUIMARÃES, J. A.; MACULAN FILHO, N.; MOTA, R. O MEC e o desafio das reformas. In: Portal da Reforma Universitária. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/DOCUMENTO\\_O%20MEC\\_E\\_O\\_DESAFIO\\_DAS\\_REFORMAS.pdf](http://www.mec.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/DOCUMENTO_O%20MEC_E_O_DESAFIO_DAS_REFORMAS.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2004.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. 218 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.
- SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1994. 134 p.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre os novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete M. D. *Serviço social e interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.
- 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.

WACHELDER, Joseph. Democratizing science: various routes and visions of Dutch Science Shops. *Science, Technology & Human Values*, 28 (2), p. 244-273, 2003.

WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-78.